

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českých dějin

Diplomová práce

Dana Slámová

Střední školy v pamětech v druhé polovině 19. století

Secondary Schools in Memoirs in the Second Half of 19th Century

Praha 2010

vedoucí práce: prof. PhDr. Robert Kvaček, CSc.

Na tomto místě bych chtěla poděkovat prof. PhDr. Robertu Kvačkovi, CSc. za cenné rady a podněty při vedení mé diplomové práce.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny, literaturu a další odborné zdroje.

V Praze dne 12. dubna 2010

Anotace

Tato diplomová práce se věnuje střednímu školství v českých zemích v 2. polovině 19. století. Cílem práce je pokusit se o vytvoření obrazu střední školy na základě využití pamětí a vzpomínek. Stěžejní část práce je zaměřena na pohled autorů na středoškolská studia. První tematický okruh je věnován nejvýraznějším otázkám, které se týkají vlastního studia na střední škole. Hlavními momenty, které pamětníci zachycují, jsou například vstup na střední školu, motivace, kázeň, náboženské povinnosti, výuka, maturitní zkouška atd. Druhý tematický okruh se zabývá mimoškolním životem studentů. Prostřednictvím pamětí a vzpomínek jsou sledovány sociální a hospodářské poměry studentů. Dalšími tématy z každodenního života jsou bydlení, stravování nebo cestování studentů.

Klíčová slova

střední školy – 2. polovina 19. století – české země – paměti – vzpomínky – reflexe – studenti

Abstract

The presented diploma thesis deals with secondary education in the Czech Lands in the second half of 19th century. The aim of the thesis is to create a portrait of a secondary school based on utilization of memoirs. The main part is focused on the opinions of the contemporaries on secondary education. The first thematic part is dedicated to the key issues which concern study at the secondary school. The central moments which are mentioned by the contemporaries are for example admission to the secondary school, motivation, discipline, religious duties, education, school-leaving exam etc. The second thematic part deals with the after-school life of students. Due to the memoirs the social and economic conditions of students are followed. The other themes from the everyday life are lodgings, board or traveling.

Key words

secondary schools – 2nd half of 19th century – the Czech Lands — memoirs – reflection – students

Obsah:

Úvod.....	6
1. Paměti a vzpomínky jako historický pramen.....	9
1.1 Přehled odborné literatury a bibliografických zdrojů.....	9
1.2 Charakteristika pramene.....	15
2. Střední školy v 2. polovině 19. století.....	21
3. Do školy a ve škole.....	24
3.1 Vstup na střední školu.....	24
3.2 Změna školy.....	30
3.3 Motivace a prospěch.....	32
3.4 Kázeň a trest.....	38
3.5 Náboženské povinnosti.....	44
3.6 Metody výuky a zkoušení.....	48
3.7 Vztah studentů k profesorům.....	53
3.8 Maturita a co dál.....	56
3.9 Význam a hodnocení střední školy jako výchovné a vzdělávací instituce.....	59
4. Ze studentské každodennosti.....	63
4.1 Sociální a hospodářské poměry studentů.....	63
4.2 Studentské bydlení a stravování.....	72
4.3 Cesty a cestování v životě studenta.....	89
5. Z pamětí středoškolských profesorů.....	98
Závěr.....	102
Ediční poznámka.....	105
Seznam použitých pramenů a literatury.....	106

Úvod

K dějinám českého středního školství¹ v 2. polovině 19. století byla napsána řada studií, diplomových prací a monografií. Autoři se v nich zabývali dílčími otázkami, dějinami konkrétních školních institucí nebo všeobecným vývojem a změnami, kterými střední školství ve vymezeném období prošlo. Nový pohled na dějiny středního školství přichází až s dějinami každodennosti.

V nedávné době vyšla monografie Kateřiny Řezníčkové *Študáci a kantoři za starého Rakouska*,² ve které se autorka na základě studia různorodého materiálu zaměřila na každodenní život středních škol, jejich studentů a profesorů. Významnou inspirací pro tuto diplomovou práci byla zejména díla Pavly Vošahlíkové,³ v nichž se autorka pokusila vytvořit obraz školy na základě svědectví pamětí a vzpomínek. Autorka však pojala problematiku školství značně zešíroka, od jeslí až po střední školu. V podstatě se jedná o malou ukázkou možného přístupu, čímž se otevírá prostor pro další rozšíření tematiky střední školy.

Hlavním záměrem předkládané diplomové práce je podívat se na střední školství optikou pamětí a vzpomínek. Z poměrně četné odborné literatury se můžeme dovědět, jak měla střední škola vypadat podle předpisů a nařízení. Svědectví pamětníků nám však nabízí zcela jiný úhel pohledu na danou problematiku. Porovnáním odborné literatury s reflexí autorů můžeme získat obraz reálného stavu mnohých skutečností. Na druhou stranu nám mohou memoáry poskytnout údaje, které v jiných typech pramenů nenajdeme.

První kapitola, nazvaná Paměti a vzpomínky jako historický pramen,⁴ je rozdělena na dvě části. V první podkapitole jsem se pokusila vytvořit přehled odborné literatury, která se z hlediska teorie věnuje pamětem a vzpomínkám. V tomto případě bylo třeba zohlednit nejen historickou, ale také literární vědu. K analýze odborné literatury jsem připojila přehled bibliografií, výborů a dalších případných zdrojů, které mohou historikovi pomoci při hledání pamětí a vzpomínek. Další část je věnována

¹ Přesněji řečeno středního školství v českých zemích.

² K. Řezníčková, *Študáci a kantoři za starého Rakouska*. České střední školy v letech 1867-1918, Praha 2007.

³ P. Vošahlíková, *Škola základ života*, in: *Jak se žilo za časů Františka Josefa I.*, Praha 1996, s. 137-174; P. Vošahlíková, *Česká škola ve druhé polovině 19. století očima pamětníku*, in: *Pocta profesoru Zdeňku Kárníkovi*, Praha 2003, s. 265-277.

⁴ Název kapitoly jsem zvolila shodně s výstižným názvem konference a stejnojmenného sborníku, jež byly věnovány pamětem a vzpomínkám. K tomu více v podkapitole 1.1.

charakteristice pramene. Paměti a vzpomínky jsou vyznačovány specifickými znaky, z nichž vyplývají meze a možnosti pro badatelský výzkum. Na základě použité literárněvědné a historické odborné literatury jsem se pokusila faktory ovlivňující memoáry blíže analyzovat.

V následující kapitole, pojmenované Střední školy v 2. polovině 19. století, jsem se snažila postihnout základní momenty z vývoje středního školství v daném období. Na základě odborné literatury jsem vytvořila pouze stručný přehled nejpodstatnějších změn, které se týkaly středních škol. Obsáhlejší shrnutí této tematiky nabízí již výše zmíněná monografie Kateřiny Řezníčkové.⁵ Dějinám středního školství v 2. polovině 19. století se věnovala řada autorů, na tomto místě bych zmínila pouze jména některých z nich. Zásadní význam mají práce Jana Šafránka a Otakara Kádnera. Z novějších autorů bych uvedla především Josefa Cacha, Josefa Valentu nebo Zdenku Veselou.

Stěžejní část práce je zaměřena na obraz školy ve vzpomínkách a pamětech, a to z pohledu studentů. Dílčí témata, kterými se budu v následujících dvou kapitolách zabývat, byla vybrána s ohledem na obsahovou povahu memoárů, respektive jejich konkrétních částí vztahujících se k období studií. Při jejich výběru jsem brala v potaz zejména takové otázky, které jsou pamětníky nejčastěji zachycovány. Třetí kapitola, nazvaná Do školy a ve škole, se týká vlastních středoškolských studií. Prostřednictvím pamětí a vzpomínek můžeme sledovat okolnosti vstupu na střední školu nebo důvody změny školy. Další pozornost je věnována otázkám, jimiž jsou například motivace a prospěch, kázeň a trest, náboženské povinnosti, metody výuky a zkoušení, vztah studentů k profesorům nebo maturitní zkouška. Na závěr je připojen pohled pamětníků na střední školu jako výchovnou a vzdělávací instituci. Následující kapitola Ze studentské každodennosti se zabývá mimoškolním životem studentů. V zásadě se jedná zejména o ty studenty, kteří nepocházeli z místa školy a v jejichž případě můžeme sledovat jejich sociální a hmotné zázemí. Vedle toho je třeba si povšimnout témat jako například bydlení a stravování nebo cestování studentů.

Původním záměrem diplomové práce bylo podívat se na střední školu také očima středoškolských profesorů. Vzhledem k nepříliš početně rozsáhlému vzorku memoárů, či spíše jejich obsahovému charakteru, nebylo možné předpokládaný úmysl zcela realizovat. Jestliže najdeme paměti nebo vzpomínky, v nichž autoři, respektive středoškolští profesori, zaznamenávají období svého pedagogického působení, zaujmají

⁵ Viz K. Řezníčková, *Študáci a kantoři za starého Rakouska*, s. 9-31.

obdobnou tendenci. Téměř všichni zachycují svoje suplentské začátky. Další stránky, které by se týkaly jejich výkonu povolání nebo střední školy, ustupují do pozadí. Výraznější zájem je pak věnován zejména popisu okolního prostředí, vzpomínkám na blízké osoby a na události ze života místa pobytu. Další pozornost je směřována k jejich mimoškolním aktivitám. Kapitola Z pamětí středoškolských profesorů je tedy spíše nepatrnou ukázkou reflexe suplentského období.

Jak je již výše uvedeno, primárními prameny pro tuto práci se staly paměti a vzpomínky. Je třeba zdůraznit, že ve všech případech se jedná o memoáry vydané, ze kterých jsem se pokusila vytvořit do jisté míry reprezentativní vzorek. Výběr jednotlivých memoárů byl ovlivněn několika faktory. V první řadě bylo třeba zohlednit časové období. Práce je zaměřena na 2. polovinu 19. století s nepatrným přesahem do 20. století, respektive do konce Rakouska-Uherska. Hlavní zřetel je tedy brán na autory, kteří v tomto období studovali nebo vyučovali na středních školách v českých zemích. V zásadě se však jedná pouze o studenty gymnázií a reálků. Při výběru konkrétních pamětí a vzpomínek bylo pro mě určující, zda pisatel navštěvoval jeden z výše zmíněných typů střední školy a tuto skutečnost zachytil. Charakter celého vzorku je ovlivňován především tím, kdo vůbec memoáry psal a či memoáry byly vydávány. Téměř ve všech případech jde o obecně známé osobnosti, které se jakýmkoliv způsobem angažovaly ve veřejném prostoru. Pro účel této práce není podstatné, kým se autoři memoárů stali, ale to, že byli ve své době běžnými studenty jako řada dalších. Zásadním činitelem byla také literární ambice autora a s tím spojená spisovatelská činnost. Tyto skutečnosti ovlivňují reprezentativnost vzorku, který rozhodně nezahrnuje celé spektrum memoárové tvorby. V důsledku toho se lze pokusit o možný obraz střední školy, který nemůže být ani komplexní, ani vyčerpávající.

V této práci se nebudu věnovat vzpomínkám studentek. Dívčí střední školství je specifickou otázkou a vyžadovalo by zvláštní přístup. Vzhledem k tomu, že první střední škola určená pro dívky vznikla v roce 1890, jednalo by se pouze o nepatrný časový úsek. Kromě toho faktu je vydaných pamětí bývalých studentek velice málo, respektive existuje pouze publikovaný almanach jejich vzpomínek.

1. Paměti a vzpomínky jako historický pramen

1.1 Přehled odborné literatury a bibliografických zdrojů

V rámci české literární vědy zůstávala memoárová literatura poměrně dlouho stranou, až po roce 1945 se ji začalo zabývat několik badatelů. Mezi autory, kteří se pokusili o teoretické shrnutí problematiky, patří především Zdeňka Havránková⁶ a Albín Bagin.⁷ Největší pozornost otázce memoárů věnoval Vlastimil Válek. Z jeho dlouholetého a systematického bádání vzešlo několik studií⁸ a dvě monografie.⁹ V publikaci *K specifičnosti memoárové literatury* autor shrnul dosavadní bádání o memoárové literatuře¹⁰ a pokusil se o vytvoření teorie žánru na základě studia českého materiálu. Práce je doplněna výběrovým seznamem odborné literatury, není však do ní zařazen soupis pramenů. O přehled vydaných pamětí a vzpomínek se Válek pokusil v monografii *Memoárová literatura 20. století*. Je třeba zdůraznit, že se autor soustředil na produkci 20. století,¹¹ zejména na období po roce 1945, přesto lze některé jeho obecné závěry aplikovat na paměti a vzpomínky, které se vztahují k 19. století. Nejnovějším přínosem k dané problematice je diplomová práce Jana Klufy, nazvaná *Autobiografie a memoáry v české literatuře devatenáctého století*.¹² Záměrem autora bylo podat stručný přehled odborné literatury (s přihlédnutím k západoevropské literární vědě) a teoreticky vymezit žánry autobiografie a memoáry. Vedle teoretické části má práce také praktickou část, ve které autor analyzoval jednotlivé vybrané prameny. Tato diplomová práce je především průkopnickým dílem pro výzkum pamětí a vzpomínek 19. století. Název práce je sice široce pojatý, ale autor se v ní zabývá pouze výběrem nejznámějších pamětí daného období s přihlédnutím k literární hodnotě

⁶ Z. Havránková, Memoárový žánr a jeho místo v literární teorii, *Bulletin Ústavu ruského jazyka a literatury* XI, 1967, s. 43-50.

⁷ A. Bagin, Pokus o charakteristiku memoárové literatury, *Slovenská literatúra* 24, 1977, č. 2, s. 170-177.

⁸ Z řady publikovaných studií bych upozornila na dvě nejzásadnější. V. Válek, Časové aspekty v memoárové literatuře, *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*, D 29, 1982, s. 205 -213; V. Válek, Vztah memoárové literatury k literatuře dokumentární, *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*, D 31, 1984, s. 137-144.

⁹ V. Válek, *K specifičnosti memoárové literatury* Brno 1984; V. Válek, *Memoárová literatura 20. století*, Brno 2000.

¹⁰ Autor vycházel ze studií a prací nejen českých a slovenských badatelů, ale především polských a sovětských literárních vědců.

¹¹ Termín memoárová literatura 20. století z hlediska literární vědy zahrnuje paměti a vzpomínky vydané v časovém rozmezí 20. století. Celá řada pamětí a vzpomínek, které byly vydány v 1. polovině 20. století, náleží dobou děje do 19. století.

¹² J. Klufa, *Autobiografie a memoáry v české literatuře devatenáctého století*, diplomová práce, Katedra české literatury a literární vědy FF UK, Praha 2005.

děl. Doposud nebyla vytvořena žádná publikace, která by se celistvě zaměřila na výklad teorie dané problematiky a která by zachycovala pohled na celou novodobou českou memoárovou produkci.

Paměti a vzpomínky byly a jsou v rámci historické vědy většinou používány jako ilustrativní a doplňující materiál. V současné době jsou stále častěji využívány, a to převážně k praktickému účelu. Teoreticky se pamětmi a vzpomínkami jako historickým pramenem podrobněji a souborněji nezabýval žádný badatel. Níže uvedení autoři jen naznačují teoretické aspekty tohoto druhu pramene osobní povahy.

Základní charakteristiku pamětí jako historického pramene můžeme najít v úvodech do studia dějepisu. Většinou se však v těchto příručkách pro studenty paměti objevují pouze jako jeden z typů pramenů osobní povahy, přičemž je zdůrazňován hlavně subjektivní rys tohoto pramene.¹³

Z metodologicko-teoretického hlediska se pamětem a vzpomínkám věnuje publikace *Práce s pamětníky a vzpomínkami*.¹⁴ Hlavním cílem autorů bylo poskytnout metodický návod pro badatele, kteří se zabývají vzpomínkami žijících pamětníků, ale také pro pamětníky, kteří chtějí napsat své vzpomínky sami. Primárně se jedná o příručku orální historie, přičemž je třeba upozornit na to, že je do jisté míry ovlivněna dobou vzniku. Pro potřebu této diplomové práce je zásadní první kapitola, která z teoretického hlediska rozebírá vzpomínky jako historický pramen a jejíž závěry lze využít také v rámci pamětí publikovaných nebo rukopisných.

K praktickému využití pamětí a vzpomínek přistoupila ve své diplomové práci Blanka Bártová.¹⁵ Podstatnou součástí této práce je kapitola Paměti jako historický pramen ve světle odborné literatury, v níž se autorka pokusila shrnout dosavadní názory odborné literatury na tento druh pramene. Hlavním přínosem této kapitoly je vymezení jednotlivých znaků a jejich podrobná analýza. Vzhledem k tomu, že většina použitých prací má literárněvědný charakter, je výsledek shrnutí omezen tímto úhlem pohledu.

Pokusem o charakteristiku pamětí jako historického pramene je studie Juraje Fabiana.¹⁶ Při analýze specifických znaků pamětí a vzpomínek vycházel především

¹³ Nejpodrobněji je tato tematika postížena v dílčích kapitolách učebních textů J. Petrán a kol., Úvod do studia dějepisu. III. Nauka o historických pramenech, Praha 1983, s. 118-120; M. Hroch a kol., Úvod do studia dějepisu, Praha 1985, s. 158-159.

¹⁴ M. Myška – S. Zámečník – V. Holá, *Práce s pamětníky a vzpomínkami*, Ostrava 1967.

¹⁵ B. Bártová, *Paměti z devadesátých let devatenáctého století jako historický pramen*, diplomová práce, Katedra československých dějin FF UK, Praha 1985.

¹⁶ J. Fabian, *Pramenná hodnota memoárových textů*, Slovenská archivistika, 1986, roč. 21, č. 1, s. 73-81.

z poznatků literární vědy. Touto sondou chtěl autor především podnítit k dalšímu teoretickému a praktickému bádání v problematice memoárových pramenů.

Na počátku 90. let 20. století byla publikována studie Jany Macháčové a Jiřího Matějčka,¹⁷ která přináší pohled na problematiku využití pamětí a vzpomínek v sociálních dějinách. Ve všeobecné úvaze se Jiří Matějček pokusil o nástin systematického a metodického postupu při práci s pamětmi a vzpomínkami. Na to navázala Jana Macháčová shrnutím tematiky pamětí jako historického pramene a analýzou vzorku konkrétních pamětí. Zmíněná studie poskytuje předběžné poznatky a primární orientaci v problematice, o což šlo autorům především. V dalším desetiletí oba autoři uveřejnili závěry výzkumů, kdy sledovali jednotlivé sociální skupiny a jejich vzory chování v 19. století, při kterých využívali nejen pamětí a vzpomínky, ale také další prameny osobní povahy.¹⁸ V roce 2006 vyšla poslední studie k dané otázce, ve které autoři rekapitulovali dosavadní úvahy a výsledky.¹⁹

V posledním období byly pamětí a vzpomínky ústředním tématem dvou konferencí. Ve dnech 17. a 18. října 2001 proběhla v Olomouci konference s názvem *Problematika historických a vzácných knižních fondů Čech, Moravy a Slezska*. Tato v pořadí již 10. konference, kterou spolupořádaly Vědecká knihovna v Olomouci a Sdružení knihoven ČR, byla vymezena tématem *Paměti – způsob zobrazení skutečnosti*. Konference se zúčastnili nejen historici a archiváři, ale také literární vědci, jazykovědci, knihovníci atd. Z přednesených referátů byl sestaven sborník,²⁰ který přináší rozmanitou škálu pohledů. První skupina příspěvků se věnuje konkrétním pamětem (memoáry Vincence Praska, Josefa Macůrka). Další skupinu tvoří příspěvky, které se zaměřují na memoárové fondy v určitých institucích (knihovna Náprstkova Muzea, Muzeum Komenského v Přerově atd.). Zbývající referáty mají literárněvědný nebo úvahový charakter. Přínosem konference, respektive sborníku, je upozornění na paměti v širším interdisciplinárním kontextu. Z hlediska teorie nemá sborník pro historika zásadní význam.

Pod názvem *Paměti a vzpomínky jako historický pramen* uspořádal Archiv Národního technického muzea (dále Archiv NTM) ve spolupráci s Výzkumným

¹⁷ J. Macháčová – J. Matějček, *Využití beletrie a pamětí při sledování sociálního vývoje*, J. Macháčová – J. Matějček (eds.), *Studie k sociálním dějinám 19. století*, sv. 2, Opava 1993, s. 134-165.

¹⁸ Dílčí studie byly publikovány ve sbornících *Studie k sociálním dějinám 19. století* (svazky z let 1992-1997) a *Studie k sociálním dějinám* (svazky z let 1998-2004).

¹⁹ J. Macháčová – J. Matějček, *Využití vzpomínek v historické sociologii*, in: M. Sekyrková (ed.), *Paměti a vzpomínky jako historický pramen*, Praha 2006, s. 57-69.

²⁰ K. Handlová (ed.), *Problematika historických a vzácných knižních fondů Čech, Moravy a Slezska. Paměti – způsob zobrazení skutečnosti*, Brno 2001.

centrem pro dějiny vědy pracovní setkání historiků a archivářů, kteří se při své práci setkávají s prameny osobní povahy, respektive s pamětmi a vzpomínkami. Ve dnech 20. a 21. října 2004 byla v prostorách Národního technického muzea přednesena celá řada příspěvků k této tematice, ze kterých byl uspořádán sborník²¹ nazvaný stejně jako konference. Jednotlivé studie lze rozčlenit do několika tematických bloků. První skupina příspěvků se vztahuje k takzvané Kleplově sbírce vzpomínkových materiálů, která je uložena v Archivu NTM (Jan Hozák, Pavla Horská, Pavla Vošahlíková). Další okruh referátů je věnován konkrétním vydaným i nevydaným memoárům (paměti Vladimíra Nováka - Emilie Těšínská, paměti Jana Krčmáře - Jana Čechurová a Jan Kuklík ml.). V dalších příspěvcích se autoři pokusili využít paměti a vzpomínky v různých oborech a tématech (dějiny přírodních věd – Jan Janko, sklářství na Jablonecku – Jiří Bareš, vzpomínky na první světovou válku – Jitka Zabloudilová, vzpomínky lékařů a pacientů – Petr Svobodný). Do čtvrtého tematického bloku lze zařadit články, v nichž autoři informují o pamětech a vzpomínkách ve fondech a sbírkách konkrétních archivů (Národní archiv v Praze – Filip Paulus a Jiří Křestřan, Archiv AV ČR – Jindřich Schwippel, Marek Ďurčanský a Pavel Kodera, Archiv Národní galerie – Tomáš Sekyrka). Z teoretického úhlu pohledu se pamětmi, respektive otázkou interpretace pamětí, zabýval pouze Jan Randák. Ve sborníku byla otištěna řada referátů, z nichž jsem vybrala pouze několik, abych se pokusila rámcově naznačit tematickou strukturu sborníku. Oproti výše zmíněnému sborníku je tento úžeji vymezen v rámci historické vědy. Autoři v něm nabídli řadu možností využití a pohledů na paměti a vzpomínky jako historický pramen, přesto zásadní význam sborníku zůstal v rovině praktické. Nemalou zásluhou konference, popřípadě sborníku, je upozornění na tento druh pramene a předestření podnětů k dalšímu bádání.

Doposud nebyla zpracována žádná soustavná bibliografie vydaných pamětí a vzpomínek. Objevily se jen dílčí soupisy omezené dobově a soustředěné tematicky. Paměti a vzpomínky jsou jen z nepatrné části zahrnuty do soupisu *Česká životopisná literatura*.²² Tato bibliografie vyšla v deseti svazcích a obsahuje soupis biografické

²¹ M. Sekyrková (ed.), *Paměti a vzpomínky jako historický pramen*, Praha 2006.

²² E. Petrů, *Česká životopisná literatura vydaná v letech 1953-1957*, 1.-3. část, Olomouc 1958; E. Petrů, *Česká životopisná literatura vydaná v letech 1958-1962*, Olomouc 1963; M. Riedlová, *Česká životopisná literatura vydaná v letech 1963-1967*, Olomouc 1968; M. Riedlová – M. Nádvořík, *Česká životopisná literatura vydaná v letech 1968-1970*, Olomouc 1973; V. Kolářková – S. Pekanová, *Česká životopisná literatura vydaná v letech 1971-1975*, Olomouc 1978; E. Nicolausová, *Česká životopisná literatura vydaná v letech 1976-1980*, Olomouc 1982; E. Nicolausová, *Česká životopisná literatura vydaná v letech 1980-1985*, Olomouc 1987; A. Kovářová, *Česká životopisná literatura vydaná v letech 1986-1990*, Olomouc 1992.

literatury, vydané v letech 1953-1990. Výběrová bibliografie nazvaná *Spisovatelé o sobě*²³ je již věnována výhradně memoárové literatuře. Jak už název vypovídá, je soustředěna na vzpomínkové práce významných českých spisovatelů. Existuje jediná bibliografie,²⁴ zaměřující se na soupis vydaných pamětí, vzpomínek a korespondence českých kulturních osobností. Zahrnuje však pouze produkci vydanou v letech 1945-1968. Co se týká výše uvedených bibliografií, je jejich využití jako zdroje pamětí a vzpomínek vztahujících se k 19. století poměrně omezené. Po roce 1945 byly paměti a vzpomínky osob žijících v 19. století, popřípadě v 1. polovině 20. století, publikovány v malém rozsahu. Pokud byly vydány, nebo znovu vydány, tak musely vyhovovat agitačně-ideologické tendenci. Až v nedávné době vznikly pod vedením doc. Válka dvě diplomové práce, jejichž cílem bylo vytvořit bibliografický soupis memoárové literatury publikované v letech 2000-2006.²⁵ Obě autorky do svých diplomových prací zahrnuly přehled odborné literárněvědné literatury, zhodnocení shromážděného materiálu a recenze na tato díla. Podstatnou součástí prací je abecedně řazený soupis memoárové literatury. Nevýhodou těchto soupisů pro praktické využití je to, že jednotlivé bibliografické údaje neobsahují životopisná data autora, popřípadě anotaci díla, což by podstatně usnadnilo orientaci potenciálnímu uživateli při hledání konkrétního tématu.

Jako možné zdroje pramenů pro tuto diplomovou práci mohou sloužit výběry z pamětí a vzpomínek. Tyto výběry se vztahují k významným českým osobnostem, zejména spisovatelům 19. století. Často jsou doplněny bibliografickými soupisy nebo úvody, které tyto údaje obsahují. Stručný výčet vzpomínkových prací, které byly vydány knižně, nebo časopisecky, je uveden v úvodních kapitolách prací Přemysla Hájka²⁶ a Ferdinanda Strejčka.²⁷ Bohatý bibliografický soupis použitých pramenů a literatury, ve kterém mají zásadní význam paměti a vzpomínky, nabízí publikace Františka Pražáka *Dětství vynikajících lidí českých*.²⁸ Odkazy na paměti českých spisovatelů můžeme nalézt v publikaci téhož autora *Paměti českých spisovatelé*

²³ Spisovatelé o sobě. I. Čeští spisovatelé, Brno 1972.

²⁴ M. Kadečková, Paměti - vzpomínky – korespondence. Bibliografický soupis za léta 1945-1968, Hradec Králové 1970.

²⁵ P. Jiráčková, Frekvence memoárové literatury v letech 2000-2003, diplomová práce, Ústav české literatury a knihovnictví FF MU, Brno 2008; P. Holémá, Frekvence memoárové literatury v letech 2004-2006, diplomová práce, Ústav české literatury a knihovnictví FF MU, Brno 2008. Uvedené práce jsou dostupné z elektronické databáze Masarykovy univerzity: < <http://is.muni.cz/thesis/> >.

²⁶ P. Hájek, Úvod, in: Z pamětí československých mužů a žen, Praha 1929, s. 5-13.

²⁷ F. Strejček, Úvod, in: Z pamětí našich spisovatelů, Praha 1928, s. 5-9.

²⁸ F. Pražák, Dětství vynikajících lidí českých, Turnov 1939, s. 249-254.

z dětství.²⁹ Je třeba zdůraznit, že podobné soupisy jsou účelově vymezeny, poskytují přehled o daném tématu, nikoli však o memoárové produkci určitého období.

Základní přehled pamětí a vzpomínek týkajících se 19. století lze také najít v literárněvědné syntéze *Přehledné dějiny literatury české od nejstarších dob až po naše dny*.³⁰ Jako zdroje pramenů mohou sloužit monografie Vlastimila Války,³¹ ve kterých jsou paměti a vzpomínky uvedeny buď přímo v textu, nebo v poznámkovém aparátu. Jak je již výše zmíněno, autor se soustředil na memoáry publikované ve 20. století, přesto lze převážnou část pamětí a vzpomínek vydaných v 1. polovině 20. století využít k období 2. poloviny 19. století. V tomto případě je třeba zohlednit především dobu, ve které pamětník žil a kterou zachycuje. Doba vydání pamětí není pro účel této diplomové práce rozhodující. V souvislosti s tímto případným zdrojem memoárů je třeba zdůraznit, že uvedené literárněvědné publikace zahrnují pouze ty, u nichž je zastoupena dokumentární a umělecká složka alespoň v rovnováze. Paměti a vzpomínky faktografického charakteru bez jakékoli spisovatelské ambice jsou zcela pomíjeny.

Souhrn pamětí je rovněž uveden v historické monografii Otty Urbana *Česká společnost 1848-1918*.³² Paměti jsou zde zařazeny do rozsáhlé bibliografie, respektive oddílu zahrnujícího nejen paměti, ale také vydané deníky a korespondenci.

Přehled vzpomínek a autobiografií, které byly vydány buď knižně, nebo jsou uloženy v archivních fondech, poskytuje Pavla Vošahlíková ve své monografii *Jak se žilo za časů Františka Josefa I.*³³

Výše uvedené bibliografie a další případné zdroje pamětí a vzpomínek zahrnují pouze část memoárové tvorby. Jejich základ tvoří hlavně memoáry všeobecně známých osobností. Dalším východiskem při hledání vydaných pamětí a vzpomínek je využití elektronických databází. Jako základní lze uvést databázi Národní knihovny ČR, *Českou národní bibliografii*.³⁴ Další možnou variantou je databáze Ústavu české literatury AV ČR, *Bibliografie české literární vědy - Retrospektivní bibliografie (do roku 1945)*.³⁵

²⁹ F. Pražák, Soupis literárních pamětí, in: Paměti českých spisovatelů z dětství, Praha 1946, s. 215-223.

³⁰ J. V. Novák – A. Novák, Přehledné dějiny literatury české od nejstarších dob až po naše dny, Brno 1995, s. 815-817.

³¹ Viz pozn. 9.

³² O. Urban, Česká společnost 1848-1918, Praha 1928, s. 654-655.

³³ P. Vošahlíková, Jak se žilo za časů Františka Josefa I., Praha 1996, s. 270-276.

³⁴ Česká národní bibliografie. Dostupné z: <<http://sigma.nkp.cz/F/>>.

³⁵ Bibliografie české literární vědy - Retrospektivní bibliografie (do roku 1945). Dostupné z: <<http://isis.ucl.cas.cz/?form=ret>>.

Paměti a vzpomínky vydané po roce 1990 je možné také vyhledávat v bibliografické databázi Historického ústavu AV ČR, *BIBLIO - Literatura od roku 1990*.³⁶

1.2 Charakteristika pramene

V úvodu této kapitoly je potřeba si nejprve položit otázku: Paměti a (nebo) vzpomínky? Paměti a vzpomínky bývají souhrnně označovány jako memoáry. Jejich podstata je totožná, hlavní rozdíl je však v šíři záběru, který autor zachycuje. V pamětech autor většinou postihuje celý svůj život, popřípadě život nejbližších rodinných příslušníků. Naproti tomu vzpomínky bývají mnohdy časově a tematicky vymezené (např. vzpomínky na dětství, povolání, osoby apod.), obsahově marginálnější a útržkovité.³⁷ Paměti a vzpomínky jsou ryze individuální útvary, v praxi se dají v některých případech obtížně odlišit, jelikož autoři kombinují oba přístupy. V odborné terminologii bývají paměti a vzpomínky obvykle používány jako ekvivalenty, v širším slova smyslu se můžeme setkat s označením memoáry nebo paměti. V literárněvědné literatuře lze nalézt také tvrzení, že vzpomínky jsou tzv. mozaikovitě paměti.³⁸ Další posouzení této problematiky bych přenechala literárním vědcům, pro historickou vědu není tato otázka až tak zásadní. Pro praktické využití není dodržování tohoto specifického rozlišení nezbytně nutné.

V Masarykově slovníku naučném můžeme pod heslem „memoáry“ nalézt stručnou charakteristiku tohoto pramene. Paměti jsou zde popisovány jako „*vzpomínky obyč. významných státníků, vojevůdců, spis., umělců, učenců a vynikajících žen ap., líčící vl. život autorův i prostředí, ve kterém žil a pracoval, přispívají zároveň k poznání jeho doby vůb., a třebaže jsou zabarveny vždycky více n. méně subjektivně, mívají pro dějepis a zejm. lit. dějiny cenu důl. dokumentů, právě bezprostředností svých postřehů a osobitým pojetím lidí a událostí.*“³⁹

Heslo „paměti“ lze obvykle vyhledat také v literárněvědných slovnících. Nejrozsáhleji je toto heslo obsaženo v Encyklopedii literárních žánrů. Paměti jsou zde v užším slova smyslu definovány jako „*vzpomínkové vyprávění zaměřené především na*

³⁶ BIBLIO - Literatura od roku 1990. Dostupné z: <<http://biblio.hiu.cas.cz/>>.

³⁷ O rozdílu mezi pamětmi a vzpomínkami se krátce zmiňuje M. Sekyrková v úvodu sborníku Paměti a vzpomínky jako historický pramen, s. 7.

³⁸ Viz V. Válek, K specifčnosti memoárové literatury, s. 35; D. Mocná a kol., Encyklopedie literárních žánrů, Praha-Litomyšl 2004, s. 437.

³⁹ Masarykův slovník naučný, díl V., Praha 1931, s. 863.

*prostředí a osobnosti, které autor poznal, a na události, jichž byl svědkem.*⁴⁰ V rámci hesla jsou shrnuty základní znaky tohoto žánru, kterými jsou dokumentárnost, umělecké ztvárnění, subjektivnost, výběr reálií, časový odstup.

Výše uvedenou charakteristiku hesla memoáry, respektive paměti, jsem zvolila jako ukázkou možných popisů, které lze běžně dohledat v jakékoli všeobecné encyklopedii nebo literárně teoretickém slovníku. Podstatou každého výkladu je základní definice a seznámení se s primárními znaky. V následujících bodech se pokusím analyzovat jednotlivé faktory, které ovlivňují hodnotu pamětí a vzpomínek jako historického pramene. Je třeba uvést, že jednotlivé znaky se mnohdy vzájemně prolínají a ovlivňují, což mimo jiné potvrzuje specifičnost pramene.

1) Podněty a cíle

Nejčastějším motivem k napsání pamětí bývá životní bilance autora, eventuálně uzavření určitého období, kariéry apod. Tvůrce tak činí na základě vědomí vlastní výjimečnosti nebo je podnícen ze strany nejbližšího okolí, rodiny, kolegů apod. Výchozím důvodem je referovat, a tím zachovat budoucím generacím zprávu o vlastní osobě, o tom, co zažil a čeho byl svědkem. Dalším cílem bývá obhajoba vlastní činnosti, názorů, popřípadě jiných osob. Se snahou vylepšit svůj vlastní obraz, či vyzvednout své zásluhy úzce souvisí úmysl ovlivnit veřejné mínění. Autor však nemusí vždy působit na společenské vědomí pouze kvůli vlastnímu prospěchu, propagaci nebo kritice, jeho záměrem mnohdy bývá snaha objasnit a doplnit skutečnosti týkající se vzpomínané doby, a tím přispět k obrazu dějin.⁴¹

2) Adresát

Záměr tvůrce je úzce spojen se skutečností, komu jsou paměti nebo vzpomínky určeny. Prvním skupinou jsou paměti a vzpomínky, které autor psal sám pro sebe jako jakousi formu osobní zpovědi, jeho prvotním úmyslem nebylo memoáry publikovat, k tomu docházelo často až posmrtně. Naprostá většina pamětí a vzpomínek byla však určena k zveřejnění, a to buď pro úzký okruh čtenářů (rodinu, přátele, kolegy), nebo pro širokou čtenářskou obec.

⁴⁰ D. Mocná a kol., Encyklopedie literárních žánrů, s. 436.

⁴¹ Důvody vzniku pamětí shrnuje J. Garčic, Paměti-tradice-skutečnost (Memoárová literatura jako jedna z forem přetváření světa), in: K. Handlová (ed.), Problematika historických a vzácných knižních fondů Čech, Moravy a Slezska. Paměti – způsob zobrazení skutečnosti, Brno 2001, s. 10-13.

3) Zdroje

Primárním pramenem informací je autorova paměť.⁴² Lidská paměť je složitým psychickým procesem, jenž umožňuje nejen vštěpování, ale i uchovávání a vybavování zkušeností. Schopnost využívat paměť jako informační zdroj je ovlivněna věkem pamětníka, ale především časovým odstupem od vnímané situace. Během uplynulé doby je tvůrce ovlivňován novými zkušenostmi, znalosti, změnou prostředí, což může vést k názorovému přehodnocení již zafixovaných vjemů. Nedokonalost lidské paměti ve spojení s časovým odstupem má za následek zapomínání a neúmyslné zkreslení vzpomínek. Paměť se rovněž vyznačuje sklony k určité selektivnosti. Zažitá fakta neuchovává v celé šíři a úplnosti, ale některá zatlačuje do pozadí a jiná naopak vyzvedává. Tato skutečnost je daná jednak intenzitou podnětu a jednak individuálním hodnotovým systémem. Každý pamětník se snaží popisovat nejen to, co mu utkvělo v paměti, ale zejména to, co považuje za podstatné. Důležitost vybraných informací je tak přímo závislá na subjektivním pohledu autora a je tedy velmi relativní. Je běžné, že vedle vlastní paměti vychází autor také ze svědectví jiných osob. V tomto případě platí, že zde dochází k dvojí interpretaci, pohled další osoby je dále komentován ještě původcem pamětí. Jak je již výše zmíněno, lidská paměť má určité meze, proto pamětníci využívají další materiály a prameny. Pomáhají jim oživit nebo doplnit vzpomínky, doložit důkaz nějakého tvrzení apod. Nejčastěji se jedná o dopisy, deníky, záznamy, články atd. Pokud autor používá například tisk nebo odbornou literaturu, aby mohl zařadit konkrétní vzpomínku do obecného rámce, může tím být negativně ovlivněn a vytvořit tak subjektivní obraz načerpaných poznatků.

4) Časové roviny

Jedním ze zásadních rysů pamětí a vzpomínek je retrospektivnost. Ať už je předmětem autorova vzpomínání on sám, jiné osoby, nebo události, vždy píše o minulosti. Na základě literárně teoretického přístupu lze stanovit několik časových rovin.⁴³ Nejpodstatnější je *čas dění* a *čas vyprávění*. *Čas dění* je pro memoáry výchozí. Je to období, které pamětník osobně prožil a které později zachycuje. *Čas vyprávění* je doba vlastního písemného zpracování vzpomínek. Mezi těmito rovinami tak vzniká menší či větší časový odstup, během něhož je utvářen autorův postoj, názory i výsledné

⁴² K této problematice více M. Myška – S. Zámečník – V. Holá, *Práce s pamětníky a vzpomínkami*, s. 19-36.

⁴³ Otázkou časových rovin se zabýval především V. Válek, z jeho výsledků bádání přejímám zejména terminologické názvy a jejich vymezení viz V. Válek, *Časové aspekty v memoárové literatuře*, s. 205-213.

zachycení prožité minulosti. Časový odstup umožňuje pamětníkovi zpětný pohled, ovlivňuje výběr vzpomínek a jejich hodnotové uspořádání. Čím větší je časový rozdíl mezi oběma rovinami, tím větší je přeměna lidské paměti a původního subjektivního pohledu. Nepřímo tak působí na úplnost a přesnost vzpomínek, a zároveň může vést ke zkreslení při reprodukci vzpomínek. Důležitým hlediskem při vzniku pamětí je vliv současnosti na autora. I když se pamětník pokouší o objektivní zachycení minulosti, vždy na ni nahlíží z úhlu pohledu své současnosti. Vybírá, porovnává a interpretuje fakta vzhledem k ní a dobovým kritériím. Vedle dvou základních rovin je třeba ještě zmínit další dvě – *čas vydání* a *čas vnímání*. Doba vydání nabývá na významu, pokud není časově shodná s dobou vzniku pamětí. *Čas vnímání* je doba, kdy jsou paměti přijímány. Mezi dobou vzniku pamětí a *časem vnímání* vzniká interval, který neustále narůstá. Vnímání pamětí je tak proměnlivé v závislosti na současnosti čtenáře, respektive badatele, který přistupuje k využívání a hodnocení pamětí, ale vždy s přihlédnutím ke kritériím soudobé historické vědy. Během celkového časového odstupu dochází k posunu vnímání a přístupu k pamětem jako historickému prameni.

5) Forma

Memoáry jako útvar stojí na rozhraní mezi literaturou dokumentární a literaturou krásnou. Podstatou dokumentární literatury je především faktografičnost, autenticita zobrazované minulosti a svědecký charakter sdělení. K zdůraznění dokumentárnosti díla často slouží zařazení dokladového materiálu (křestní list, vysvědčení, fotografie atd.). Paměti a vzpomínky jako prameny narativní povahy se nemohou obejít bez využití výrazových prostředků umělecké literatury. Volba žánru, jazykových a stylizačních prostředků pomáhá pamětníkovi zaznamenat fakta, interpretovat a hodnotit. Beletrizování pamětí a vzpomínek slouží autorovi jako nástroj zachycení a vyjádření informací, což nemusí nutně znamenat deformaci skutečnosti. Výsledkem není pouhý faktografický záznam skutečnosti, ale otevírá se tím prostor pro poznání autorovy osobnosti, jeho názorů a stanovisek. Míra dokumentárnosti nebo beletrizace je přímo závislá na přístupu každého pamětníka, na jeho schopnosti ztvárnit prožité, na záměru, s nímž k psaní přistupoval.⁴⁴

6) Subjektivita

Jedním ze zásadních rysů pamětí a vzpomínek je subjektivita, která přináší určité omezení, ale zároveň také specifickou hodnotu. I když většina autorů usiluje o

⁴⁴ K tomu více V. Válek, Vztah memoárové literatury k literatuře dokumentární, s. 137-144; V. Válek, K specifičnosti memoárové literatury, s. 65-89.

objektivitu podání, je nutné počítat s relativitou této pravdivosti. Pamětník na popisovaná fakta vždy nahlíží ze svého úhlu pohledu. Negativním důsledkem je vědomé zkreslování skutečnosti, podřízené určitému autorovu záměru. Přínosem subjektivního aspektu je svědectví o osobě autora, jeho názorech, myšlenkovém světě a životních postojích. Paměti jsou cenným pramenem zejména v případech, kdy jiné zdroje neexistují, nebo podstatu subjektivní interpretace a pohledu nezaujímají. Míra subjektivity je ovlivňována celou řadou faktorů. Vedle sociálního a společenského postavení působí také vlivy individuální, jako jsou vzdělání, paměť, inteligence, zkušenost atd.⁴⁵ V neposlední řadě působí na míru subjektivity časový odstup, dobový kontext, míra autostylizace, nebo hierarchie hodnot. Vzhledem k uvedeným okolnostem se mnohdy můžeme setkat s odlišnými pohledy na konkrétní událost, což je zcela relevantní, protože každý pamětník přistupuje k prožité minulosti individuálně. Případné posouzení spolehlivosti a objektivity je v rukou historika, respektive záleží na jeho kritickém přístupu.

7) Volba témat

Základní tematický rámec pamětí určuje autorův život, popřípadě část jeho života. Klasická forma memoárů sleduje lineárně, ale ne vždy kontinuálně autorův život. Jednotlivé tematické roviny postihují etapy jeho života, jako jsou například dětství, jednotlivé stupně vzdělání, povolání, další aktivity atd. V případě některých vzpomínek jde o úzké tematické vymezení, pamětník se zaměřuje buď na některé období života (nejčastěji dětství), svoji činnost, události, prostředí, nebo osoby. Memoáry jsou obecně tematicky variabilní a jednotlivé roviny se mohou vzájemně prolínat. Celková tematická struktura záleží zejména na přístupu tvůrce, jenž je ovlivňován celou řadou faktorů. Při výběru je autor limitován vlastní pamětí, sleduje určitý cíl, jednotlivým faktům přisuzuje různý stupeň důležitosti, a tak vědomě či nevědomě vybírá to, co v memoárech zachytí. Podstatnou roli hraje také autocenzura. Z těchto důvodů nelze u pamětí a vzpomínek očekávat, že budou podávat úplný pohled na vytčenou problematiku. Celkový tematický rozsah je dán rovněž osobou autora, nebo spíše faktem, jakou pozici zaujímal v širším společenském a sociálním kontextu. Čím byl tvůrce výraznější osobností a čím více se angažoval ve veřejném prostoru, tím větší je nejen záběr, ale také tematická rozmanitost memoárů.

⁴⁵ Viz B. Bártová, Paměti z devadesátých let devatenáctého století, s. 111.

U každého z výše uvedených znaků můžeme najít pozitivní i negativní hodnoty, z nichž pak vyplývají meze a možnosti tohoto pramene. Na základě rozboru jednotlivých aspektů můžeme všeobecně zhodnotit význam pamětí a vzpomínek jako historického pramene. V první řadě poskytují badateli faktografické informace, a to zejména biografického charakteru. Ať už se jednotlivá fakta týkají přímo osoby pamětníka, jeho přátel, nebo jiných osob, společenských, politických, nebo kulturních událostí, vždy je na historikovi, aby k nim přistupoval kriticky a případně je porovnával s dalšími druhy pramenů. Prostřednictvím memoárů můžeme získat údaje, které v jiných pramenech, zejména úředních nebo normativních, nenajdeme. Na základě subjektivního přístupu autora můžeme poznat jeho názory, stanoviska, myšlenky atd. Pamětník tak nabízí pohled do svého vnitřního světa, ale také svůj individuální náhled na svět vnější, čímž rovněž do jisté míry pomáhá evokovat atmosféru doby. V této skutečnosti je nepostradatelný přínos pamětí a vzpomínek.

2. Střední školy v 2. polovině 19. století

Významný mezník ve vývoji rakouského, a tedy i českého středního školství v 19. století představovala tzv. Bonitz-Exnerova reforma pojmenovaná po svých tvůrcích, jimiž byli Hermann Bonitz a Franz Seraphin Exner. Základem reformy se stal dokument nazvaný *Nástin organizace gymnázií a reálných škol v Rakousku* (dále Nástin). Ten byl vytvořen v roce 1849, definitivně potvrzen císařem až v roce 1854.

Hlavní změny se týkaly zejména gymnaziálního vzdělávání. Původní šestiletá gymnázia byla rozšířena o dva ročníky, studium bylo rozděleno na nižší a vyšší stupeň. Na konci studia byla nově zavedena maturita. Latina přestala být vyučovacím jazykem. Výrazně byl snížen počet vyučovacích hodin latiny, přesto tvořila výuka latiny a řečtiny podstatnou část studijního plánu. Dále bylo vyučováno matematice, dějepis byl spojen se zeměpisem a nově přibýly přírodopis, fyzika a filozofická propedeutika (psychologie a logika). Jako nepovinné předměty byly nabízeny moderní jazyky, kreslení, zpěv a tělocvik.

Mezi střední školy byly nově zařazeny šestitřídní reálky, které měly poskytovat všeobecné vzdělání založené na matematice, přírodních vědách a moderních jazycích. Klasické jazyky se nevyučovaly. Na obou typech středních škol byla povinná výuka náboženství. Reálky připravovaly absolventy na praktické povolání a dále ke studiu na technice obdobně jako gymnázia ke studiu na univerzitě.

Reformována byla taktéž příprava budoucích učitelů na filozofických fakultách, které byly postaveny na roveň ostatním fakultám.

Na základě Nástinu byla posílena rozhodující role státu při řízení středního školství, vliv církve byl oslaben. Změnu pozic přineslo uzavření konkordátu v roce 1855. Školy tak byly znovu podřízeny doзору katolické církve. Bylo dohlíženo na to, aby veškerá výuka na soukromých i státních školách probíhala v souladu s učením katolické církve. Dále bylo požadováno, aby vyučujícími na středních školách určených pro studující katolického vyznání, byli rovněž katolíci.

Vyučovacím jazykem všech rakouských středních škol byla němčina. Od roku 1848 byla povolena na některých gymnáziích v českých zemích výuka češtiny, která se stala jedním z povinných předmětů. Vedle toho se vyučovalo česky v náboženství, zeměpisu a dějepisu nebo v přírodopise. V českých zemích to byla gymnázia v Praze (Akademické), Jičíně, Hradci Králové, Jindřichově Hradci, Písku a v Německém

Brodě.⁴⁶ V roce 1850 bylo povinné učení češtině rozšířeno na všechny ústavy v českých zemích. V době Bachova absolutismu bylo vyučování v češtině omezeno pouze na hodiny náboženství. Úspěch národně emancipačních snah o prosazení češtiny jako vyučovacího jazyka přišel v roce 1861, kdy bylo opětovně povoleno vyučovat některé předměty v češtině. V praxi bylo vzhledem k jazykovým možnostem učitelů a nedostatku českých učebnic vyučováno střídavě česky a německy. Zákon o rovnoprávnosti obou zemských jazyků byl potvrzen až v roce 1866. Vyučovacím jazykem se stal pouze jeden zemský jazyk, druhý jazyk byl povinným předmětem. Podle vyučovacího jazyka byly střední školy rozděleny na české a německé.

V 60. letech 19. století se objevují diskuze o jednotné střední škole, která by spojovala klasické gymnázium s reálkou. Úsilí o sjednocení obou typů středních škol vedlo k vytvoření nové formy, a to reálného gymnázia. První bylo zřízeno v roce 1862 v Táboře. První dva ročníky zůstaly společné, od třetího ročníku si studenti vybírali buď reálnou, nebo gymnaziální větev.

V roce 1868 došlo k reorganizaci reálek, doba studia byla prodloužena na sedm let, po vzoru gymnázií byly rozděleny na nižší a vyšší stupeň a od roku 1869 byla zavedena maturitní zkouška.

Významný krok znamenal také tzv. májový zákon z roku 1868, který upravoval poměr mezi školou a církví. Hlavního dozoru nad školami převzal stát, v pravomoci církve zůstal pouze dohled nad náboženskou výchovou a výukou. Mimo toho se škola stává interkonfesijní, a to nejen pro studenty, ale také pro učitele. Další sekularizaci školství přineslo nařízení z roku 1870, kdy bylo řádovým gymnáziím předepsáno, aby byla výuka zajišťována pouze vyučujícími s potřebnou kvalifikací a složenou státní zkouškou. Jednou z cest, jak bylo možné tuto situaci vyřešit, bylo přijímání světských profesorů. Řada gymnázií nemohla z finančních důvodů k tomuto opatření přistoupit, a tak byly převzaty státem nebo obcemi.

V 60. a 70. letech 19. století došlo k výraznému rozšiřování sítě středních škol. Zbrzdění vývoje českého středního školství přinesly tzv. Gautschovy ordonance, vydané v roce 1887. Hlavním záměrem bylo početně zredukovat střední školství, aby se tím snížil nadbytečný počet absolventů, pro něž nebylo uplatnění. Provedená opatření byla uplatňována v celém Předlitavsku, nejvíce se však dotkla českého školství.

⁴⁶ K výuce v češtině více J. Šafránek, *Za českou osvětu*. Obrázky z dějin českého školství středního, Praha 1898, s. 112-118.

Poslední změny rakouského středního školství vyplynuly z Marcherovy reformy z roku 1908. Jako nové typy středních škol vznikly vyšší reálné gymnázium a reformní reálné gymnázium.⁴⁷ Další úpravy se týkaly učebních osnov nebo maturitní zkoušky.

⁴⁷ Podrobněji Z. Veselá, Vývoj české školy a učitelského vzdělání, Brno 1992, s. 61-64.

3. Do školy a ve škole

3.1 Vstup na střední školu

Dříve než student vůbec zahájil studia, muselo být zajištěno několik důležitých okolností. Nejprve muselo padnout rozhodnutí, že bude studovat. Téměř všichni pamětníci uvádějí své vzpomínky na dobu studií obdobnými slovy jako Jan Karafiát: „*To se nám vždycky jako by samo rozumělo, že budu studovat.*“⁴⁸ Obvyklé „bylo rozhodnuto“ znamenalo, že rodiče určili, že bude potomek studovat. V rodinách inteligence patřilo vzdělání k prioritám, jež zabezpečovalo určitou profesní cestu a z toho vyplývající materiální zajištění. Byl kladen důraz na to, aby si také další generace udržela stávající sociální pozici, nebo si mohla společensky polepšit. Rodiče z nižších sociálních vrstev se snažili zajistit alespoň jednomu ze svých dětí studium, na jehož základě mohl získat lepší životní podmínky, než měli oni, a tím postoupit na společenském žebříčku. Vzhledem k hmotným podmínkám celá řada těchto rodin vůbec neuvažovala o tom dát syna na studia. Skutečnost, že byl chlapec chudý, ale nadaný, často neunikla místnímu knězi nebo učiteli, který pak podněcoval rodiče, aby dali syna studovat. Vedle tohoto doporučení nabízeli zprostředkování dobročinné pomoci. Pro budoucí studenty, kteří byli již od útlého věku směřováni k tomu, že budou studovat, bylo rozhodnutí již dávno daným faktem a zcela ho respektovali. Pokud přišlo nenadále, buď ho bezvýhradně přijali, nebo se s ním prostě museli smířit. Na své neradostné pocity vzpomíná Otokar Nejedlý takto: „*Z rozhodnutí svých rodičů neměl jsem vůbec žádné radosti, neboť mimo oblíbené předměty, ničím mne dosud celé školení neupoutalo. Ale tvářil jsem se, jako bych byl velmi spokojen a jako bych toužil po studiu gymnázia, věda, že tak nejvíce uspokojím. Dokonce jsem se vžil do celé přetvářky, že jsem se jaksi začal připravovati na učení...*“⁴⁹

Bylo-li již definitivně rozhodnuto, bylo potřeba, aby se budoucí student připravil na přijímací zkoušku. Naprostá většina autorů pocházela z českých národnostních poměrů, a tudíž navštěvovali české triviální školy. Aby mohli úspěšně složit přijímací zkoušku a připravit se na začátek svých studií, absolvovali žáci alespoň poslední čtvrtý

⁴⁸ J. Karafiát, Paměti spisovatele broučků, část I., Praha 1919, s. 177.

⁴⁹ O. Nejedlý, Dětství a chlapectví na Podřipsku, Praha 1940, s. 189.

ročník hlavní školy. Na nich se mimo předmětů triviální školy vyučoval také zeměpis, dějepis, přírodopis, geometrie atd. Hlavním důvodem, proč přicházeli žáci na hlavní školy, bylo to, že ve vyšších ročnících probíhala výuka v němčině. Bez znalosti němčiny by student neuspěl ani u přijímací zkoušky, natož při vlastním studiu na střední škole. Jelikož byly hlavní školy pouze v krajských městech a řada rodičů z ekonomických důvodů nemohla své potomky do nich posílat, bylo třeba řešit přípravu na studia alternativním způsobem. Žáci navštěvovali triviální školu a vedle toho chodili na hodiny němčiny k místnímu učiteli nebo knězi. Posléze vykonali zkoušku ze čtvrtého ročníku hlavní školy. Je třeba říci, že ne vždy byl tento přístup úspěšný. Příprava nedostačovala, žák u přijímací zkoušky neuspěl, a pak nezbývalo, než aby zmíněný poslední ročník hlavní školy skutečně absolvoval. Mnoho rodičů považovalo za nejefektivnější poslat syna „do Němec“, tedy do národnostně převážně německých oblastí českých zemí. Pobyt v německém městě měl umocnit zejména jazykovou přípravu budoucího studenta. V německých rodinách mohl být „na plat“, což znamenalo, že rodiče platili jeho zaopatření. Ekonomicky výhodnější byla druhá možnost, kterou byl pobyt „na handl“, kdy rodiče poslali potomka do německé rodiny a oni na oplátku přijali jejich syna. Od počátku 60. let 19. století byla prosazována jazyková rovnoprávnost obou zemských jazyků v obecném i středním školství, která byla potvrzena až v lednu 1866. Bylo možné navštěvovat střední školu s českým vyučovacím jazykem, kde němčina byla pouze vyučovaným předmětem, přesto dbali rodiče na německou jazykovou přípravu stejně racionálně jako předtím, neboť němčina stále zaručovala lepší budoucí profesní vyhlídky. Zákonem z roku 1869 byly místo triviálních a hlavních škol zavedeny obecné a měšťanské školy. Dokončil-li žák pátý ročník obecné školy, nebo byl-li nadaný, stačil čtvrtý ročník, mohl se přihlásit k přijímacím zkouškám na gymnázium, nebo reálku.

Rozhodnutí jako takové bylo třeba ještě konkretizovat. Hlavními aspekty volby byly místo a typ střední školy. Většina rodičů přistupovala k výběru školy zcela pragmaticky a volila nejbližší možné místo školy. Další rozhodování spočívalo v tom, zda-li poslat syna na gymnázium, nebo reálku. Řada rodičů volila reálku z následujících důvodů. Předně bylo studium na reálkách kratší, a to pouze šestileté, od roku 1869 sedmileté. Na rozdíl od gymnázií poskytovaly reálky všeobecné vzdělání založené na matematicko-přírodovědných předmětech, místo latiny a řečtiny byly vyučovány

moderní jazyky. Jejich cílem bylo připravovat na praktické povolání a studium na technických vysokých školách. Vzhledem k tomu, že v 2. polovině 19. století nastal v českých zemích značný technický a průmyslový rozvoj, viděli rodiče ve studiích na reálce příhodnou cestu k perspektivnímu povolání. Na toto hledisko při rozhodování poukazuje Emil Vachek slovy: „...v mé rodině byly dvě tradice, byť novoučkého ražení: Dostat synka na studia, aby se jednou stal pánem, a to na reálku, kde byla matura již ze septimy a odkud byl přístup k různým úřadům, jako byla pošta, železnice, a potom přes návštěvu techniky také do rýsoven průmyslových podniků, kterých pomalu v zemi přibývalo.“⁵⁰ Ať už se rozhodli rodiče pro reálku, nebo gymnázium z vlastního přesvědčení, nebo na doporučení osoby z blízkého okolí, mnohdy nebývaly zohledňovány vlohy potomka, a pak se stávalo, že se studentovi na studiích nedařilo. Volbu mezi reálkou a gymnáziem do jisté míry řešil další typ střední školy, a tím bylo reálné gymnázium. Po ukončení druhého ročníku si studenti mohli zvolit buď reálnou, nebo gymnaziální větev. Rozhodování bylo oddáleno, ale i tak bylo pro mnoho studentů obtížné vybrat si budoucí specializaci.

Jindy byly zohledňovány zcela konkrétní důvody. Bylo vybíráno takové místo školy, aby mohl student bydlet u příbuzných, nebo známých, i když bylo vzdálenější než ostatní. Dále byla upřednostňována jakási tradice. Student byl posílán tam, kde již studovali jeho nejbližší příbuzní nebo krajané. Rovněž bylo třeba, aby byly zváženy případné výhody, či nevýhody možného výběru. Rodiče Jana Karafiáta volili mezi gymnáziem v Brně a v Litomyšli. V Brně byl sice evangelický sbor a studovali tam také jeho strýcové, ale náklady na vydržování syna by byly mnohem vyšší než v Litomyšli. Kromě toho bylo z Jimramova do Litomyšle blíže a jezdilo tam i více povozů, čímž by bylo zajištěno i lepší zásobování studenta.

Další příklad možného rozhodování můžeme najít u Karla Kramáře. Místo spádového Jičína byl poslán na studia do Prahy, a to na malostranské reálné gymnázium. Pro Kramářova otce bylo podstatné to, že „bylo městské, tedy neodvisle české, ne státní“.⁵¹ Volba reálného gymnázia byla jakýmsi kompromisem mezi otce a synem. Jeho otec, povoláním stavitel, doufal, že si syn po druhém ročníku vybere reálnou větev a po absolvování techniky půjde v jeho šlépějích. Kdežto Kramář chtěl na

⁵⁰ E. Vachek, Vzpomínky na starý Hradec, Havlíčkův Brod 1960, s. 62.

⁵¹ K. Kramář, Paměti Dr. Karla Kramáře, Praha b. d., s. 37.

gymnázium, a poté vystudovat práva, což se také stalo. Jako jeden z mála studentů si dokázal prosadit vlastní zájem.

Co se týká věku uchazeče, nebyly zpočátku podmínky nijak přísně stanoveny. V roce 1844 byla zrušena maximální hranice pro přijetí do prvního ročníku. Pedagogickému sboru bylo ponecháno právo a také povinnost nepřijmout starší žáky, kteří by mohli vzbuzovat pochybnosti z hlediska mravnosti a disciplíny.⁵² Minimální věk byl devět let, od roku 1888 bylo stanoveno, že žák musí do konce kalendářního roku dovést desátý rok. Jiné věkové výjimky nebyly připouštěny. Standardní věk uchazečů býval deset nebo jedenáct let. V praxi neexistovala striktní návaznost základního a středního školství, a jelikož mnozí žáci začali studovat na střední škole později, vznikl mezi studenty značný věkový rozdíl. Jak to asi vypadalo v takové třídě, popisuje Alois Jirásek následovně: „...mezi námi čtyřicíti primány nebylo ani jediného desítiletého. Nejmladších, jedenáctiletých, měla naše prima šest, dvanáctiletých jedenáct, třináctiletých dvanáct, čtrnáctiletých osm, patnáctiletého jednoho a dva sedmnáctileté.“⁵³ Sami pamětníci se přiklánějí k tomu, že vyšší věk žáka při vstupu do školy přinášel výhody. Josef Klik, který začal na gymnáziu studovat ve čtrnácti letech, píše: „Skutečnost, že jsem patřil k starším žákům, byla mi při studiu na prospěch; usuzoval jsem rychleji než průměr třídy a školní povinnosti jsem bral vážněji. (...) Mé dosavadní dovednosti byly rozhodně nad průměr třídy; souviselo to jednak s dlouhým pobytem v páté třídě a pak s hodnotou dešenské školy.“⁵⁴ Naopak pro ani ne desítiletého chlapce znamenal časný nástup do střední školy zcela omezený prostor pro duševní vývoj, což potvrzuje s odstupem let Josef Ludvík Fischer slovy: „...spatřoval bych hlavní chybu v tom, že mě poslali na střední školu předčasně. Pravda, učil jsem se dobře, přímo hravě. Ale to dávno neznamenal, že by tak mladý, nevyvinutý organismus měl být neúměrně zatěžován, vlastně přetěžován.“⁵⁵

Před začátkem školního roku se uchazeč dostavil v doprovodu svého rodiče k zápisu, kde předložil vysvědčení z hlavní, později obecné školy a kde mu byl sdělen přesný termín přijímací zkoušky. Ta se skládala z písemné a ústní části. Byl-li výsledek písemné části uspokojivý, od ústní části bylo již upuštěno. Žáci byli zkoušeni jednak

⁵² Viz Česká politika, díl V., Praha 1913, s. 451.

⁵³ A. Jirásek, Z mých pamětí, Praha 1980, s. 128.

⁵⁴ J. Klik, Vzpomínky na studia v Jindř. Hradci, Jindřichův Hradec b. d., s. 7.

⁵⁵ J. L. Fischer, Listy o druhých a o sobě, Praha 2005, s. 28.

z matematiky a jednak z vyučovacího jazyka. Pokud měl žák z náboženství na předkládaném vysvědčení z obecné školy horší známku, musel z něj podstoupit ještě ústní zkoušku. Svoje dojmy z přijímací zkoušky zachytil František Pražák následovně: *„Zkouška sama, ač se skládala z nejjednodušších rozborů vět a trochu primitivního počítání, bývala pro nás hochy větší zkouškou svého druhu než maturita. Snad i proto, že maturita zápas ukončuje, tato otvírá.“*⁵⁶ Jak byla přijímací zkouška pro tehdejšího žáka náročná, nelze posoudit, v podstatě záleželo na tom, jakou průpravu mu poskytla obecná škola. Co však František Pražák přesně vystihl, byla nervozita, kterou mnozí žáci zažívali. Neznámé prostředí a pocit, jakou ostudu by mohl neúspěch při zkoušce a následné nepřijetí přinést, mohly zapříčinit nemalé nesnáze. Pro Karla Klostermanna byla tak otřesným zážitkem, že na ni vzpomínal s hrůzou i po několika letech. Při písemné zkoušce rozlil inkoust z kalamáře a potřísnil jím nejen písemnou práci, ale také sebe a svého souseda. Další peripetie následovaly s perem, se kterým neuměl zacházet. Důsledek toho líčí Klostermann takto: *„...nestačil jsem diktátu... kaňky, kliky – háky, tu a tam kostrbaté slovo, s celkem nesouvisící, čmáranice, jako by kdo byl namočil pět nebo šest chroustů do inkoustu a pustil je běhat po papíře.“*⁵⁷ I přesto byl k němu zkoušející shovívavý a Klostermann byl přijat.

Po úspěšně složené přijímací zkoušce se z žáka stal student. Prosté konstatování „stal jsem se tedy studentem“ mělo zcela individuální důležitost. Pokud nebyl chlapec veden k tomu, že jednou bude studovat, neměl vůbec žádné povědomí o tom, co pozice studenta obnáší. Antonín Konstantin Viták ve svých pamětech píše: *„Stal jsem se studentem, nemaje o tom ani zdání, co vlastně studie jsou.“*⁵⁸ Jiní si plně uvědomovali, že být studentem přináší společenský vzestup. Sebevědomí studenta bylo posilováno pocitem *„převahy nad těmi, kdo šli na měšťanskou školu nebo do učení, neboť se o studentech dalo předpokládat, že z nich jednou budou páni.“*⁵⁹ Vstup na střední školu znamenal pro studenty konec dětství, načež bylo od nich očekáváno adekvátní společenské chování. Status studenta přinášel obecnou vážnost. Ta nabývala na významu zvláště v domovské obci nebo městě, na což vzpomíná Karel Vika slovy: *„Má klukovská léta beze vší pochyby končila. O Vánocích, o Velikonocích a hlavně*

⁵⁶ F. Pražák, Půl století, Praha 1946, s. 46.

⁵⁷ K. Klostermann, Vzpomínky na Šumavu, Strakonice 2006, s. 66.

⁵⁸ A. K. Viták, Paměti starého učitele-vlastence, persekucí postiženého, díl I., Praha 1902, s. 89.

⁵⁹ V. Kaplický, Hrst vzpomínek z mládí, Praha 1988, s. 65.

*o prázdninách budu chodit pyšně po ulicích svého rodného města s hůlkou v ruce, v neděli a o svátcích v rukavičkách, s ostatními studenty si budu říkat servus a nazdar; když budu chtít, zapálím si cigaretu třeba na ulici, hezké sadské dívky budu pozdravovat elegantním smeknutím klobouku.*⁶⁰ Svou roli hrálo i to, že student dostal nové šaty nebo mu profesori vykali. Jak zapůsobily darované navštívenky na sebevědomí studenta primy, vyjádřil Richard Fischer následovně: *„Radost má neznala mezí, když jsem je ukazoval ve třídě a každému známému na setkání. Poslal jsem nejbližší sobotu jednu domů s nějakým sdělením, což mně připadalo tuze pěkné a vznešené. Jednu jsem chtěl připevnit na dveře bytu, ale bylo tam tak tma, že ji nebylo ani vidět. Proto jsem ji večer přibítil na domovní dveře a stále jen myslel na to, jak lidé se budou zastavovati u dveří a čísti moje jméno a titul. V noci se mi o navštívence zdálo a ráno honem jsem běžel na ulici se podívat – navštívenky na dveřích nebylo. Měl jsem po slávě i po radosti.*⁶¹

Se vstupem na střední školu byla úzce spjata nová životní situace, která se týkala hlavně studentů pocházejících ze vzdálenějších míst. Mnohý venkovský student se poprvé v životě ocitl ve větším městě. Musel opustit domov a sžít se s dosud neznámým prostředím. Typickou ukázkou toho, co malý student zažíval, můžeme najít ve vzpomínkách Josefa Svatopluka Machara. *„Byl jsem sám, poprvé v životě jsem cítil, že jsem sám. Všecko, co jsem měl rád, bylo pryč, cizí lidé kolem a cizí město, školy, nekonečné školy přede mnou – tak jsem seděl u svého kufříku, jedl švestky, které tam matka dala, díval se s pohnutím na prádlo, které mi připomínalo ji i domov, - a ronil jsem tiché, nikým nepozorovatelné slzy stesku a hoře.*⁶²

Vlastní začátek studií znamenal pro každého studenta novou zkušenost, s níž se musel vypořádat. Richard Fischer ve svých pamětech píše: *„Přechod z obecné školy na střední byl náhlý a bez jakékoliv přípravy a poučení. Na obecné škole musili jsme poslouchati, ale tam jsme z těch trestů neměli takového strachu, ale zde hrozil karcer (...) a vyloučení. Z toho nám nabíhala husí kůže. Postrašit nás tedy dovedli, ale až na některé profesory nikdo nám neřekl, jaký je smysl našeho studia, jak se máme učit předmětů do té doby nám neznámým ap. Býval tu chaos: jeden profesor žádal, abychom se učili např. náboženství slovo od slova, jiný chtěl volná podání podle obsahu, jeden*

⁶⁰ K. Vika, Studentské vzpomínky, Praha 1930, s. 5.

⁶¹ R. Fischer, Cesta mého života, díl I., Olomouc 1934, s. 171.

⁶² J. S. Machar, Konfese literáta, Praha 1984, s. 62.

zkoušel tak, druhý jinak, aniž nám to napřed naznačil, jak se máme připravit. Neměli všichni starší studenty za své rádce, nebyli všichni stejně chápaví, kdož by se proto divil, když tak mnohý ztroskotal hned v začátcích.“⁶³

3.2 Změna školy

Dalo by se říci, že značný počet pamětníků nedokončil studia na stejné škole, na kterou na počátku vstoupili. Přestěhovali-li se rodiče studenta, bývalo praktičtější, aby student přestoupil na školu, která by byla blíže domovu. Dalším důvodem byla skutečnost, že navštěvovaná střední škola měla pouze nižší stupeň, a proto musel student přejít na vyšší gymnázium, nebo reálku jinam.

Velmi často byl měněn typ školy. Nedostatečně uvážená volba mezi gymnáziem a reálkou mívala za následek to, že studentovi předurčený směr jeho vzdělávání nevyhovoval, jelikož neměl pro něj vlohy, načež se stávalo, že propadal. Situaci svého bratra popsal Josef Štolba takto: „*Otec, jenž horlil jen pro humanitní studie, dal ho do parvy*“⁶⁴ *malostranského gymnázia, kdež však dařilo se mu velice bídne, zejména v latině. Když pak v druhém běhu přeložen byl otec do Plzně, pokračoval bratr tam v studiích gymnaziálních. Ale zde dařilo se mu ještě hůře. Propadl z latiny na dobro a byl by musel parvu opakovat. A tu byl hned otec rozhodnut, že ho dá na řemeslo. Ale narazil na energický odpor matčin, která vybojovala po dlouhém zápase konečně, že zkusí se to s ním ještě na reálce.*“⁶⁵ Štolbův bratr poté vystudoval nižší i vyšší reálku s vyznamenáním a později se stal profesorem na technice. Tento příklad zcela potvrzuje to, že na základě vhodně vybraného druhu školy mohl student nejen lépe prospívat, ale také rozvíjet své nadání. Faktem je, že ne všichni rodiče, potažmo studenti, byli schopni na počátku studií svědomitě odhadnout schopnosti a určit budoucí zaměření.

Příčinou přestupu býval také kázeňský přestupek nebo konflikt s profesorem, nejčastěji s katechetou. Poté bylo studentovi „doporučeno“, aby přešel na jinou školu. V případě, že se opakoval nedostatečný prospěch, student odcházel z gymnázia, nebo reálky na měšťanskou školu. To, že student propadl z nějakého předmětu, neznamenal,

⁶³ R. Fischer, Cesta mého života, s. 52.

⁶⁴ Starší označení primy.

⁶⁵ J. Štolba, Z mých pamětí, díl I., Praha b. d., s. 21.

že musí opustit školu, poněvadž mohl vykonat opravnou zkoušku, nebo opakovat ročník. I přes tuto možnost volil František Weyr přestup na jiné gymnázium. *„Až do posledního okamžiku doufal jsem, že pohroma bude přece jen ode mne odvrácena; když však pak přece nastala, byla to pro mne zdrcující rána. Měl jsem pocit, že jsem vyřazen ze slušné společnosti, a můj stud byl ještě zvyšován neblahou okolností, že mne můj mladší bratr ve škole dohonil. Rozhodně jsem si nepřál pokračovati ve studiích na dosavadním gymnáziu...“*⁶⁶

Někteří studenti odcházeli po ukončení nižšího stupně gymnázia, nebo reálky na jiný typ školy, respektive na učitelské ústavy, obchodní a hospodářské školy, nebo do učení, po jejichž absolvování bylo možno vstoupit přímo do praktického života. Důvod této změny školy spočíval hlavně v ekonomických obtížích rodiny, kdy již nebylo ve finančních možnostech rodičů vydržovat syna na středoškolských studiích, po nichž by měla následovat ještě studia na vysoké škole.

Specifickou skupinu tvořili ti studenti, jejichž rodiče chtěli potomkům umožnit vzdělání, ale u kterých se buď neprojevovaly žádné dispozice ke studiu, nebo si ke studiím vytvořili negativní vztah. Kvůli nedostatečnému prospěchu nebo kázeňským problémům přestupovali na zcela jiný typ školy, než bylo gymnázium nebo reálka, mnohdy se svým studiem končili nadobro. Mezi zvolenými autory pamětí a vzpomínek tato tendence převládá zejména u těch, u nichž se projevovalo umělecké nadání. Kupříkladu Jan Zrzavý prožil neúspěšný rok na gymnáziu, ani na reálce se mu nedařilo, až pak přešel na měšťanku. Jindřich Mošna sice odchodil čtyři ročníky na piaristické reálce, ale po celou dobu měl problémy nejen s německým vyučovacím jazykem, ale s prospěchem vůbec. Ke konečnému podnětu, aby odešel z reálky do učení, přispěl fakt, že ve škole předvedl ostatním spolužákům kankán. Naproti tomu Jiří Bittner opustil studia na základě vlastního rozhodnutí. Téměř na konci svých studií odešel z reálky ke kočovné divadelní společnosti.

V rámci vybraného vzorku memoárů se můžeme setkat zcela ojediněle s tím, že by se student vzdělával na střední škole mimo území českých zemí. Přestup z gymnázia ve Vídni do Prahy podstoupil František Weyr, a to z důvodu stěhování rodičů. Naproti tomu se Antal Stašek rozhodl sám přestoupit z jičínského gymnázia do Krakova. Byl

⁶⁶ F. Weyr, Paměti, I, Brno 1999, s. 140.

rozčarován z panujícího vzdělávacího systému, a proto chtěl zkusit studium v jiné slovanské zemi, náležící k rakouskému soustátí. Zásadní význam mělo i to, že měl v Krakově strýce. Pouze jeden student si vyzkoušel studium jinde než v českých zemích nebo habsburské monarchii. Díky kontaktům s německými protestanty měl Jan Karafiát možnost studovat vyšší stupeň na evangelickém gymnázium ve Vestfálsku.

3.3 Motivace a prospěch

V průběhu školního roku byly znalosti a řádná příprava studentů ověřovány ústním zkoušením. V lingvistických předmětech, zvláště pak v latině nebo řečtině, byly studentům ukládány písemné práce. Hlavním kritériem k posuzování studijního úsilí byly známky, respektive pololetní vysvědčení. Na něm byly hodnoceny čtyři kategorie. Prospěch z jednotlivých předmětů byl posuzován na základě pěti základních stupňů (výborně, chvalitebně, dobře, dostatečně, nedostatečně). Prokázal-li student, že má nadstandardní znalosti, než bylo běžné středoškolské učivo, mohl získat známku výtečně. Opačnou krajní variantou bylo zcela nedostatečně. Kromě toho se na vysvědčení uváděly známky z mravů, pilnosti a pozornosti. Mravy mohly být klasifikovány jako vzorné, chvalitebné, zákonné, méně zákonné nebo nezákonné. Pilnost byla hodnocena pěti stupni – vytrvalá, náležitá, dostatečná, nestálá nebo nepatrná. Hodnocení pozornosti bylo zrušeno v roce 1866.

Výrazné změny přinesla Marchetova reforma. Prospěch byl zredukován na čtyři stupně (velmi dobře, dobře, dostatečně a nestatečně), hodnocení pilnosti bylo zrušeno. Nejlepším oceněním bylo vysvědčení první třídy s vyznamenáním, které bylo nahrazeno výbornou způsobilostí k postupu do vyšší třídy. Místo vysvědčení za první pololetí byly studentům vydávány pouze výpisy z katalogu, vysvědčení dostávali až na konci školního roku.

Vysvědčení však nemuselo být jediným informačním zdrojem o prospívání studenta. Byl-li při konferenci shledán nedostatečný prospěch nebo chování studenta, byla vedením školy zaslána rodičům písemná zpráva, neboli censura. Pokud student propadl z jednoho předmětu, mohl na konci prázdnin vykonat opravnou zkoušku a postoupit do vyššího ročníku. Marchetova reforma pak umožnila studentům z nižších ročníků, aby bez této náležitosti postoupili do dalšího ročníku.

Mimo známek a hodnocení byla na vysvědčení uváděna tzv. lokace, která značila „poměření prospěchu“ studenta s ostatními spolužáky. Studenti pak byli označováni jako primus, secundus, tertius atd. Bývalo zvykem, že podle tohoto měřítka byli studenti usazováni v lavicích. Snaživí studenti seděli vepředu a ti s horším prospěchem vzadu. Pořadí studenta v lokaci záviselo v první řadě na jeho prospěchu, nemalý vliv měl prospěch ostatních spolužáků. Od školního roku 1885/1886 byla tato praxe zrušena.

Na relativitu lokace poukazuje ve svých vzpomínkách Karel Klostermann. Na konci primy byl v lokačním pořadí třetí. Po ukončení prvního ročníku přestoupil na jiné gymnázium a v prvním pololetí sekundy byl sedmnáctý. Mohlo by se zdát, že na novém ústavu byly větší nároky, nebo že student polevil. Faktem zůstává, že Klostermann, jak ve svých vzpomínkách uvádí, měl o dva stupně lepší prospěch než v předešlém pololetí. Příčina propadu v umístění byla prostá, noví spolužáci byli prostě pilnější než ti předcházející. Proměnlivost pořadí závisující na prospěchu ostatních studentů dokládá také to, že v dalším pololetí byl desátý, i když si o dva stupně pohoršil. V prvním pololetí tercie došlo u něj k rapidnímu propadu, z desátého místa klesnul na třicáté šesté, a to hlavně díky vlastnímu přičinění, či spíše nedbalosti, jelikož propadl.

Podstatu lokace a důsledky z toho vyplývající hodnotí Klostermann slovy: „...zavedením lokace se správa vyučovací dopustila těžko omluvitelné chyby. Lokace, podávajíc výsledek mechanického strnulého součtu stupně známek z jednotlivých předmětů, jímž se ve škole učilo, nepodávala správný posudek o nadání, pílí a vyspělosti toho kterého žáka, i naopak, zkreslila a zatemňovala přechasto tento posudek, zavdávala podnět k mrzutostem v domácnosti žákově, hověla pochybné ctižádostivosti, budila závist, podrývala kolegiálnost a vzájemné přátelství žáků téže třídy a mívala zhoubný účinek na vývoj jejich povahy.“⁶⁷

Prospěch studentů byl ovlivňován řadou faktorů, mezi nimiž nejzásadnější místo zaujímal motivace. Do první skupiny lze zařadit studenty, kteří usilovali o co možná nejlepší prospěch. Ke studiím přistupovali svědomitě a cílevědomě, jelikož „studiemi možno se dopracovati pěkného, popřípadě vynikajícího postavení (profesora, soudce, advokáta, faráře, lékaře aj.)“.⁶⁸ Mnozí si pak uvědomovali, že jejich studia stojí rodiče značné finanční vydání, a tak se jim snažili odvděčit alespoň tím, že zdárně prospívali. Nemajetným studentům s dobrým prospěchem a chováním mohlo být zcela, nebo

⁶⁷ K. Klostermann, Vzpomínky, s. 105.

⁶⁸ G. Kabrhel, Po padesáti letech, Praha 1933, s. 48.

alespoň částečně prominuto školné,⁶⁹ popřípadě mohli získat stipendium. Dosahoval-li student vynikajících výsledků v některém z předmětů, měl větší šanci, že ho profesor doporučí jako učitele slabším žákům. Prospěch s vyznamenáním byl rovněž požadován u těch studentů, kteří chtěli po středoškolských studiích vstoupit do kněžského semináře. Jistou motivací znamenal také příslib finančního ohodnocení, přinese-li syn vysvědčení s vyznamenáním. Vedle pragmatických důvodů podněcovala studenty ctižádostivost založená na soupeření mezi spolužáky. Nešlo jen o studijní výsledky, ale především o umístění v lokaci, což popisuje Svatopluk Čech následovně: „*Vzpomínám, jaký význam měla pro nás mladé ctižádostivce pochvala profesorů, výborná známka, přední místo v lokaci. Co tu bylo pýchy a studu, radosti a žalu, touhy a strachu, řevnivosti a závisti pro nějaký eminenc více nebo méně, co horečné píle a napínání všech sil jedině za tím účelem, abychom postoupili o číslo v řadě premiantů neb si alespoň uhájili v ní své čestné místo!*“⁷⁰

Také u studentů, jejichž prospěch byl průměrný nebo lehce podprůměrný, můžeme sledovat řadu určujících aspektů. Těmto studentům mnohdy nemusel vyhovovat způsob výuky nebo zkoušení. Jindy jim činil problémy konkrétní předmět, kterým byla nejčastěji latina, nebo matematika. Jestliže nebyl student obdařen až takovým studijním nadáním, musel se věnovat přípravě s větším úsilím, nebo si opatřit soukromé doučování. Je nutné říci, že obsah učiva a také způsob výuky vyžadoval, aby se studenti řádně připravovali, což mnozí z nich nebrali vůbec v potaz. Vlastnímu studiu se věnovali minimálně, jelikož spoléhali na přirozenou inteligenci a paměť s tím, že vycházeli hlavně ze znalostí načerpaných z výuky. Obtížným předmětům se věnovali jen do té míry, aby nepropadli. Zvláště pak student, který byl mimo dosah dohledu rodičů a který byl ponechán bez jakékoliv kontroly, podléhal často liknavosti a laxnosti. Karel Klostermann ve svých vzpomínkách píše: „...byl jsem nestálý, těkavý, neukázněný, předbíhal jsem a rád jsem se pouštěl do různých alotrií, čehož příčinu dlužno snad hledati v té okolnosti, že příliš mlád jsem vyšel z otcovského domu, jsa pak ponejvíce na sebe sama odkázán, nenalezl jsem pevné ruky, jež by mě byla vedla a o níž bych se mohl opřít. (...) Taky se mi nedostávalo ctižádostivosti, alespoň ne rozumné, a měl-li jsem jakou, byly předmětem jejím věci rázu vedlejšího. Ani mě nenapadlo přičiniti se, abych se stal lepším latinářem nebo počtářem, ale za to jsem usiloval, seč jsem byl,

⁶⁹ Osvobození od školného bylo podmíněno prospěchem alespoň první třídy, mravy přinejmenším uspokojivými a pilností alespoň náležitou.

⁷⁰ Sv. Čech, *Kniha vzpomínek*, Praha 1926, s. 145.

*abych se stal nejlepším plavcem a abych co nejdovedněji uměl chytat ryby do rukou.*⁷¹ Pokud nepřirostl studentovi žádný z vyučovaných předmětů k srdci, hledal svůj zájem jinde. Mnohdy se pak stávalo, že se věnoval takovým oborům, které ve vzdělávání postrádal. Kupříkladu Klostermann se ve vyšších ročnících věnoval vlastnímu samostudiu chemie⁷² a moderním jazykům,⁷³ respektive italštině a španělštině. Nepříznivý důsledek popisuje Klostermann následovně: „...jsa takto zaujat starostmi o své vzdělání, jež mi škola nemohla poskytnouti, mi nezbylo času starati se o to, co mi poskytovala a co ode mne žádala, je tudíž nabíledni. Teprve, když mé neúspěchy v matematice a fyzice nabývaly hrozivých rozměrů, vzpamatoval jsem se poněkud, (...) a věnoval se zase trochu povinnému učení.“⁷⁴ Ať už byl student méně nadaný, nebo prostě nedbal na dobré studijní výsledky, vždy bylo jeho cílem, aby se dopracoval až k maturitě. Výrazná změna nastávala až v posledním ročníku, kdy každý student vyvíjel větší snahu, aby řádně odmaturoval.

Poslední skupinu tvořili studenti, jejichž přístup ke studiím byl značně negativní. Tito studenti jednak nebyli zrovna studijními typy a jednak nejevili o vlastní studium žádný zájem. To se pak zásadně odráželo nejen v jejich prospěchu, ale také skutečnosti, že žádný z nich nedokončil studia na gymnáziu nebo reálce. Jak již bylo naznačeno v kapitole Změna školy, v případě vybraných memoárů se jednalo zejména o studenty s uměleckými ambicemi, které se u mnohých projevovaly již během jejich studií. Jaký vztah měl Jindřich Mošna ke studiím, vyjádřil zcela přesně ve svých vzpomínkách názvem kapitoly „Učení – mučení“, ve které popisuje svoje studijní zážitky. Obdobný přístup zaujal také Jan Zrzavý, který píše: „...učení jsem se vyhýbal, jak jen to šlo.“⁷⁵ Na úkor povinných předmětů se věnoval svým zájmům, a to především kreslení. Důsledkem toho bylo, že v primě propadl na gymnáziu z latiny a v dalším roce na reálce měl již čtyři nedostatečné. Taktéž Jiří Bittner komentuje svůj postoj ke studiím na reálce: „Neměl jsem k věci těm ani chuti, aniž vloh.“⁷⁶ Nevalný prospěch a jeho představa o nezdárném výkonu budoucího technického povolání ho vedly k tomu, že v šestém ročníku opustil reálku a dal přednost své zálibě, a to divadlu. V případě Otokara Nejedlého můžeme sledovat poněkud odlišný přístup. Stejně jako výše zmínění

⁷¹ K. Klostermann, Vzpomínky, s. 297-298.

⁷² Za dob jeho gymnaziálních studií byla chemie vyučována pouze na reálkách nebo na reálných gymnáziích.

⁷³ Moderní jazyky byly vyučovány jako nepovinné, vzhledem k nedostatku profesorů způsobilých je vyučovat a povinnosti platit taxu za návštěvu hodin, nebyla jejich výuka běžnou záležitostí.

⁷⁴ K. Klostermann, Vzpomínky, s. 302.

⁷⁵ J. Zrzavý, Jan Zrzavý vzpomíná na dětství, domov a mladá léta, Praha 1971, s. 38.

⁷⁶ J. Bittner, Z mých pamětí, Praha 1894, s. 21.

nevnímal rozhodnutí rodičů o tom, že by měl studovat jako příznivou věc. Ke studiím na gymnáziu se postavil s celkovým nezájmem a nechutí, což vylíčil následovně: „*Učenosti, jimiž jsem měl osvítiti svého ducha, nenašly u mne žádného ohlasu a neměly žádného účinku povznášejícího. Spíše naopak, neboť ono pro mne zcela nudné a nekonečné vysedávání ve školních lavicích bylo únavné a mého ducha ubíjelo. Za takových okolností jsem vstupoval do školní budovy s odporem a v lavici očekával s toužebností, kdy školník zaklinká zvoncem na znamení, že se vyučování skončilo. Tu teprve jsem všecek ožil a ochutnával blaha dočasného uvolnění ze školních pout. (...) ve svém nitru jsem studium gymnázia hrozně nenáviděl a strašně trpěl.*“⁷⁷ Výsledek jeho mizivé snahy byl nevyhnutelný, již v primě propadl. I přesto se z něj v následujících ročnících stal student s výbornými výsledky, a tudíž nelze pochybovat o tom, že by nebyl obdařen studijními vlohami. Tento obrat byl zapříčiněn tím, že jeho rodiče svolili k tomu, že se po dokončení nižšího gymnázia bude moci věnovat výtvarnému umění.

Dalo by se říci, že podstatu výsledné klasifikace studentů vystihl Petr Kopal slovy: „*Vysvědčení je výslednicí vloh, pilnosti a okolností...*“⁷⁸ Prospěch v první řadě závisel na individuálních schopnostech a motivaci studenta. Vedle toho je třeba vzít v potaz fakt, že jednotliví studenti měli zcela odlišné podmínky. Obtížnější situaci zažívali studenti, kteří pocházeli ze sociálně slabších poměrů a kteří si museli více méně zajistit vlastní obživu, čímž pak trpěla jejich studia. Nepříznivý vliv mohlo mít také prostředí, respektive pobyt v nevhodném bytě, který mohl být ještě zesílen špatným působením ostatních spolubydlících. Ztížené studijní podmínky mívali též přesporní studenti. Téměř veškerý volný čas trávili cestou do školy, což jistě jejich prospěchu nepřidalo.

O tom, jak vnímali rodiče prospívání svých dětí, se z pamětí a vzpomínek až na výjimky příliš nedozvíme. Kupříkladu pro otce Jiřího Bittnera, jehož syn neměl zrovna nejlepší známky, bylo nejpodstatnější, že postoupil do dalšího ročníku. Tento fakt byl směrodatný také pro otce Karla Vika, který mimo toho přistupoval ke studijním výsledkům svého syna se sobě vlastním pojetím. Vysvědčení, na němž míval Vika většinou hodnocení dobře, komentoval jeho otec slovy: „*Když někdo umí dobře, tak je to v pořádku...*“⁷⁹ Stejně osobité bylo i jeho posouzení známky z mravů: „*Vida: mravné chování – zákonné! No, kluku, vidíš, to mám opravdu radost. Jindá pořad chvalitebné mravy a to je takové slovo, že si z něj člověk nic nevybere, čert aby mu rozuměl.*

⁷⁷ O. Nejedlý, *Dětství a chlapectví*, s. 208, 216.

⁷⁸ P. Kopal, *Z mého života*, Praha 1894, s. 38.

⁷⁹ K. Vika, *Studentské vzpomínky*, s. 165.

*Tomuhle rozumím dobře. Zákony jsou zákony a jsou proto, aby se všichni podle nich řídili. Kdo se chová podle zákona nemůže se mu nic stát...*⁸⁰

Někteří autoři se pak zmiňují o stanovisku rodičů hlavně v souvislosti se studijním neúspěchem, respektive nedostatečnou známkou. V těchto situacích se rozlítl i sebe shovívavější otec. Na jednu stranu bylo propadnutí považováno za ostudu a na druhou stranu byl leckterý otec toho mínění, že syn mohl vyvinout větší úsilí, aby dosáhl alespoň na dostatečné hodnocení. V případě, že student musel opakovat ročník, to znamenalo prodloužení studií a z toho pak vyplývalo další navýšení nákladů.

Zvláště přísní bývali otcové, kteří sami studovali s výborným prospěchem, a ten také očekávali od svých potomků. Například Josef Štolba se po celá studia potýkal s matematikou. Jeho pozici však zhoršovalo ještě to, že profesor matematiky byl spolužákem jeho otce a ten mu podrobně referoval o prospěchu syna ze zmíněného předmětu. Jaká z toho doma vyvstávala situace a co to mohlo ještě způsobit, líčí Štolba následovně: *„Otec můj, jenž výborně byl studoval, vrátil se vždy rozzuřen, a kdyby nebylo bývalo matky, která se mne pokaždé energicky ujala, byl bych putoval jako písař do některého úřadu.*“⁸¹

Náročnost studií potvrzoval každoroční úbytek studentů, což lze do jisté míry doložit na následujících příkladech.⁸² Jiří Guth-Jarkovský se ve svých pamětech zmiňuje o počtu studentů v jednotlivých ročnících během jeho studií v letech 1870-1878 na gymnáziu v Rychnově nad Kněžnou (I. ročník - 55 studentů, II. – 45, III. – 39, IV. - 37, V. – 30, VI. – 32, VII. – 31, VIII. – 30).⁸³ Z této statistiky je patrné, že nejvíce studentů odcházelo po prvním ročníku. Další výraznější změnu můžeme zaznamenat mezi čtvrtým a pátým ročníkem. Po ukončení kvarty přestupovali někteří studenti na jiný typ školy nebo odcházeli do praktického života. Na druhou stranu mohlo i několik studentů přibýt, a to ze škol stejného typu, na nichž byl pouze nižší stupeň. Že by studenti po ukončení nižšího stupně přecházeli z gymnázia na reálku anebo naopak, nebylo vzhledem k odlišným osnovám prakticky možné. Od kvinty se počet studentů poměrně ustálil. Pro srovnání lze uvést údaje z pamětí Richarda Fischera, který studoval v letech 1883-1891 na Slovanském gymnáziu v Olomouci. Do primy bylo přijato 135 studentů, kteří byly rozděleni do tří tříd. Na konci prvního ročníku jich zůstalo už

⁸⁰ Tamtéž, s. 166.

⁸¹ J. Štolba, Z mých pamětí, s. 17-18.

⁸² Na jejich základě nelze přesně určit počet studentů, kteří odcházeli z prospěchových důvodů, jelikož je uváděn sumární součet, do kterého jsou zahrnuti i ti studenti, kteří přestupovali z důvodu stěhování rodičů, nebo na jiný typ školy.

⁸³ U všech ročníků je zohledněn počet studentů na konci školního roku.

jen 100. Do tercie nastoupilo celkem 75 studentů, kteří byli rozděleni do dvou paralelek. V septimě byla otevřena už jen jedna třída s 36 studenty. Do oktávy vstoupilo 31 studentů. Z původního počtu studentů zůstala necelá jedna čtvrtina.

3.4 Kázeň a trest

Chování a povinnosti studentů byly upravovány disciplinárním řádem. Tento dokument obsahoval řadu předpisů, které souvisely přímo se školou, ale také s aktivitami studentů mimo školu. Profesorům, jejichž úkolem bylo nejen vzdělávat, ale taktéž vychovávat, byla dána pravomoc dohlížet na konání studentů.

Případné porušení školních nařízení bylo postihováno trestem. Nejmírnějšími variantami byly napomenutí nebo zápis do třídní knihy. Studenti nižších ročníků bývali necháváni po škole, aby se doučili chybějící látku. Při závažnějších přestupcích bývalo přistupováno ke karceru, který byl jakousi formou školního vězení. Krajním trestem bylo vyloučení ze školy, popřípadě ze všech rakouských středních škol. Vedle toho existovaly další tresty, kterými byli postihováni hlavně chudí studenti, jimiž bylo odevzdání vypůjčených školních učebnic a ztráta osvobození od školného.

Ve své podstatě byl disciplinární řád první věcí, se kterou byl student při vstupu na střední školu důrazně seznámen. Pocity mnohých primánů popisuje Richard Fischer následovně: „*S jakousi vnitřní bázni naslouchali jsme dlouhé řadě paragrafů, které nám nastávající třídní profesor předčítal, pravidelně jednotvárně. Mnohému jsme ponejprv ani dobře nerozuměli, ale odcházeli jsme s obavou, zda budeme moci všemu vyhovět.*“⁸⁴

Od roku 1852 bylo možné, aby si každá škola vytvořila vlastní disciplinární řád. Až v roce 1874 vstoupil v platnost jednotný disciplinární řád, doplňovaný různými ministerskými výnosy. To, jak byly předpisy uplatňovány v praxi, záleželo na mnoha okolnostech. Důležitou roli hrál všeobecný přístup pedagogického sboru, respektive toho kterého vyučujícího, v němž nejvýraznější pozici výchovných dohlížitelů zaujímal katechetové. Daleko přísnější kázeň byla vyžadována na školách, jejichž zřizovateli byly církevní řády. Od 60. let 19. století bylo založeno mnoho nových obecních gymnázií a reálků, kde byly poměry mnohem volnější. Výraznou změnu přinesla taktéž sekularizace církevních škol a příchod nových světských profesorů.

⁸⁴ R. Fischer, *Cesta mého života*, s. 48.

Důslednost prosazování předpisů byla rovněž ovlivňována politickými poměry. Nejtěživější situace panovala na středních školách v době Bachova absolutismu, což líčí Antal Stašek takto: „*Samé vyšetřování, samé zákazy, samé prohlídky bytů, třeba i pozdě večer nebo dokonce v noci; samé prozkoumávání žákovské četby; samé čenichání zapovězených spisů; samé špiclování, kam chodíme, co mluvíme. Co se tehdy dalo v celém státě nahrubo, to se konalo ve školách stejnou intenzitou nadrobno, jenže namísto četníků vykonávali policejní službu profesori a katechetové.*“⁸⁵

Značná část paragrafů disciplinárního řádu byla věnována zákazům a omezením, které se vztahovaly hlavně k mimoškolnímu životu studentů, z nichž můžeme vybrat několik nejvýznamnějších. Studenti nesměli zakládat spolky, ani být členy nějakého spolku. Veřejně publikovat mohli pouze se souhlasem vedení školy. Návštěva divadla byla studentům nižších ročníků povolena pouze s doprovodem rodičů nebo zákonného zástupce, u studentů vyšších ročníků byla podmíněna svolením ředitele školy. Studentům byly zakazovány plesy a taneční zábavy. Výjimku tvořily taneční hodiny, které musely být schváleny příslušným pedagogickým sborem a které se musely konat v uzavřených kurzech. Zákaz platil také v případě návštěvy kaváren a hostinců. Na některých školách bylo studentům vyšších ročníků dovolováno navštěvovat několik výslovně povolených hostinců v konkrétních hodinách, obvykle ve středu a v sobotu odpoledne, kdy nebylo vyučování.

Striktní zákazy však mívaly zcela opačný účinek. Prostý fakt, že měli studenti něco zakázané, je sváděl k tomu, aby to vědomě, ale vždy tajně porušovali. V případě, že byla studentům zapovězena nějaká četba, snažili se tím více ke konkrétním titulům dostat a zjistit v čem spočívá ono údajné nebezpečí. Zakládali tajné spolky, v nichž se mnohdy věnovali zcela nezávadné literární činnosti. Hlavní pohnutkou vždy bývala skutečnost, že to měli zakázané.

Nejčastějším předmětem obcházení zákazů byla návštěva kaváren a hostinců. Mladší studenty lákala zvědavost a touha vyrovnat se studentům z vyšších ročníků. Starší studenty tam přiváděla společnost ostatních spolužáků. Kromě toho se zde mohli dozvědět od místního osazenstva nejnovější události z politického života nebo si je mohli alespoň přečíst z novin. I když měli studenti septimy nebo oktávy povoleny návštěvy určitých hostinců, nepřinášelo jim to takové potěšení. Zde musela být zábava studentů mnohem umírněnější, jelikož jejich hosty bývali také profesori. Karel

⁸⁵ A. Stašek, *Ze vzpomínek*, Praha 1964, s. 68.

Klostermann ve svých vzpomínkách píše: „*Tohoto dovolení jsme používali velmi často, už proto, aby snad pana ředitele nenapadlo je odvolati, kdyby shledal, že se vyhýbáme lokálům, do nichž docházeli také páni profesori.*“⁸⁶ Vedle těchto pak studenti vyhledávali zejména zastrčenější hospody, kde „*se mohli oddávat někdy hlučnému veselí a kde se pilo více než bylo dobře, zpívalo, na housle hrálo, a také vedle toho se konaly komické výstupy, a také vážné recitace z nejlepších našich básnických děl.*“⁸⁷

Ze strany vyučujících nebyly návštěvy povolených zařízení schvalovány, ale spíše trpěny. Vesměs měli povědomí o tom, kteří studenti byli častými návštěvníky hostinců a ty pak označovali jako „hospodáře“. Jestliže byl takový student zkoušen a učivo neuměl, patřičná výtko ho neminula. Na slova svého profesora vzpomíná Karel Hovorka následovně: „*Sed' doma a uč se. Máš-li žízeň, napumpuj si džbán vody. Ta ti rozumu nezkalí a kapse při tom bude zdrávo.*“⁸⁸ V očích vyučujících byly studentské návštěvy hostinců zdrojem zanedbávání studijních povinností a různých vlivů nepříznivě působících na studenty. Mnohem větší příležitost uniknout pozornosti profesorů měli studenti ve velkých městech, i tak se jen těžko zbavovali strachu, že by je mohl některý profesor v nepovolené hospodě přistihnout. Mnozí studenti chodili do hostinců pouze ojedinele, nebo je vůbec nenavštěvovali, a to hlavně z finančních důvodů.

Běžným trestem za porušení zákazu návštěvy hospody byl karcer, jehož příznačným důsledkem bylo rovněž snížení známky z mravů. Kupříkladu Jindřich Šohájek a jeho spolužáci, studující na gymnáziu v Pelhřimově, byli potrestáni karcerem trvajícím šestnáct hodin, což byla maximální možná hranice, a zákonnou známkou z mravů. To, že jim byl udělen takto přísný trest, souviselo s podstatným prohřeškem. Příčinou udělení takového trestu nebyla samotná návštěva hostince, ale fakt, že si studenti při své bujaré zábavě tropili žerty ze svých profesorů. Zvláště v prostředí malého města nebylo možné, aby se to podařilo utajit, takže se hned následující den vedení školy o jejich přečinu velmi podrobně dovědělo. Studentům připadal trest značně přehnaný, avšak jeho výkon si dovedli zařídit po svém. K tomu Jindřich Šohájek dodává: „*Karcer jsem si odseděl několikrát v naší třídě v II. poschodí s několika stejně postiženými. Školník Roh v putně s uhlím přinesl nám několik lahví piva. Někteří si zapálili cigaretu. Náhle vešel třídní Kořínek, překvapil nás. »Cítím zápach z cigaret, to*

⁸⁶ K. Klostermann, *Vzpomínky*, s. 305-306.

⁸⁷ Tamtéž, s. 306.

⁸⁸ K. Hovorka, *Vzpomínky na Pardubice*, Pardubice 1913, s. 8.

bozi vědí, co je v těch lidech, přijdu opět.« Odešel. Prázdné lahve byly uklizeny. Tím byla věc vyřízena.“⁸⁹

Ať už se jednalo o jakýkoliv druh provinění, rozsah trestu vždy záležel na několika aspektech. Jednak bylo posuzováno, jak moc student překročil únosnou mez, a jednak bylo přihlíženo k širším souvislostem. Konečný výsledek byl pak podmíněn stanoviskem pedagogického sboru. Například Jaroslav Sedlák ve svých pamětech vzpomíná na to, jak si dva jeho spolužáci krátili chvíli kouřením za rohem, když ostatní studenti čekali v zástupu na průvod při slavnosti Božího těla, což ale neuniklo pozornosti některému z profesorů. Studenti vyšších ročníků měli sice povoleno kouřit, ale ne na veřejných místech. A vzhledem k tomu, že si to dovolili právě v době významné náboženské slavnosti, byl jejich prohřešek klasifikován jako „rušení náboženství“. Rozhodnutí vedení bylo nekompromisní, studenti byli vyloučeni.

Zákazy a omezení se netýkaly pouze kulturně-společenských aktivit studentů, ale trávení volného času vůbec. Antal Stašek ve svých vzpomínkách píše: „*Nesměli jsme chodit do podloubí, (...) nesměli jsme se v neděli v rozkošném lípovém stromořadí ani ukázat. Měli jsme zakázanou Čerovku, překrásný bujnou zelení porostlý kopec, jež nás lákal svou lahodou. Nesměli jsme si hrát s míčem. Nesměli jsme se v létě koupat, v zimě na ledě klouzat a bruslit.*“⁹⁰ Obdobné zákazy provázely studenty po celou 2. polovinu 19. století, přestože však nebyly na všech školách uplatňovány ve stejné míře, v zásadě neviděli profesori rádi, zabýval-li se student něčím jiným, než byla příprava do školy. I když nebyla ta či ona činnost výslovně zakázána příslušným školním nařízením, přistihl-li profesor studenta, jak tráví volný čas někde venku, byl následující den pokárán a za „odměnu“ ještě vyzkoušen. Z pohledu pedagogů nešlo jen o to, že v důsledku těchto aktivit studenti zanedbávali svoje školní povinnosti, ale hlavně o to, že by se mohli zranit, nebo dokonce přijít o život. Dohlížet na studenty bylo nejen jejich pravomocí, ale také povinností. Většina studentů vnímala tyto zákazy jako omezení vlastní volnosti. Mnozí je pak tajně porušovali, přičemž si neuvědomovali možné následky. Nelze popřít, že některé zákazy byly nesmyslné, přesto byly považovány za účelný prostředek, jak působit na mimoškolní kázeň studentů. Zvláště v případě studentů, kteří nebydleli u rodičů, byly zákazy a dohled profesorů jediným východiskem, jak usměrňovat chování studentů.

⁸⁹ J. Šohájek, Paměti. Vzpomínky mládí, Pelhřimov 2002, s. 128.

⁹⁰ A. Stašek, Ze vzpomínek, s. 60-61.

Mimo jiné si pamětníci rovněž stěžují na někdejší přísné vyžadování poslušnosti ve školních lavicích. Samozřejmě nelze zpochybnit fakt, že od studentů byla ve škole očekávána naprostá disciplína, přesto je však nutné poukázat také na jinou stránku věci. Jak mnozí přiznávají, ne vždy byli studenti obětmi strohé kázně. Naskytla-li se studentům jakákoliv příležitost k provádění nezvedených kousků, ihned toho využili. Příznačnou ukázkou nabízí ve svých vzpomínkách Antonín Klášterský, studující na Akademickém gymnáziu. „...naše třída byla jaksí mimo dosah jeho ředitelského mračnopozoru a v bezpečném závětrí, neboť umístili ji, když všechny třídy s pobočkami se již nevešly do domu v Jindřišské ulici, do najaté místnosti v blízké ulici Růžové. Než přišel po odchodu jednoho profesora druhý z hlavní budovy k nám, trvalo to však přece hezky dlouho a zbývalo nám tedy hodně času k alotriím. (...) Spolužák Artur Kronbauer (...) zadušoval se, že nám opatří prázdno, a když jsme pochybovali, pověsil se na plynovou rouru a pořádně jí zalomcoval. Plyn brzy počal unikati, a když za okamžik přišel profesor, dal otevřít okna a poslal nás na hodinu do parku.“⁹¹ V tomto případě nedošlo k žádnému vyšetřování, jelikož dotyčného vyučujícího vůbec nenapadlo, že by závada byla někým zapříčiněna. Pokud se však stalo, že nějaká nezbednost studentů nezůstala bez povšimnutí, zaujímal obvykle celá třída kolektivní vinu.

Co se týká tělesných trestů, ty byly úředně zakázány až v roce 1870. Přesto byly v praxi dále používány, a to zejména u studentů nižších ročníků. Účelem takovéhoho kárného prostředku nebylo pouze potrestat neposlušného žáka, ale také ostentativně zapůsobit na ostatní studenty, čímž si zajišťoval vyučující pořádek v hodinách a všeobecný respekt. Tento fakt potvrzuje Jiří Guth-Jarkovský následujícími slovy: „Kterýsi neposeda neposlechl na první napomenutí, stále se obracel šeptaje se soudruhem a páter Achacius nic se nerozpakoval, sešel z katedry dlouhými kroky rovnou k malému výtržníkovi, který na svoje neštěstí seděl na kraji, a vyřal mu takovou upřímnou facku, že všem ostatním padesáti šesti primánům se v očích zajiskřilo. (...) Achacius rozdal podobných facek habaděj. Hoch tenkrát ani nehlesl, zaťal zuby, ztlumil pláč, jen si držel tvář, my ostatní ani nedutali a páter Achacius měl pokoj.“⁹² Na druhou stranu se normativní pokyny snažily odstranit také nemístné kárání a ponižování studentů, které však stále zůstávaly oblíbenými prostředky vyučujících k udržení autority.

⁹¹ A. Klášterský, *Vzpomínky a portréty*, Praha 1934, s. 60.

⁹² J. Guth-Jarkovský, *Paměti*, díl I., Praha 1929, s. 73-74.

Nelze popřít, že přístup některých profesorů byl nekompromisní a někdy poměrně hrubý, přesto je třeba zohlednit důležitou okolnost. V roce 1857 bylo sice nařízeno, aby ve třídě nebylo více jak 50 studentů, přesto byl tento počet přesahován. Výjimkou nebyly ani třídy s 60 studenty.⁹³ Jak už výše naznačil Guth-Jarkovský, když začal studovat, bylo v primě 56 studentů. Pokud přihlédneme ještě k tomu, že byl mezi studenty větší či menší věkový rozdíl a že si každý přinesl z obecné školy jiné návyky, nebylo pro tehdejší vyučující vůbec lehké udržet ve třídě kázeň.

I po mnoha letech si autoři při psaní memoárů vybavovali nepedagogický přístup profesorů, který jim trvale utkvěl v paměti a který se nevyhnul jejich kritice. Je třeba však vzít v potaz také to, že pokud byl některý vyučující příliš vstřícný a shovívavý, dokázali toho mnozí studenti patřičně využívat. Jestliže vytušili případnou slabost profesora, ztratil u studentů respekt nadobro a jen těžko se mu dařilo zvládat chování studentů. Pořádek musel často zjednat až sám ředitel školy. A takto popisuje Antonín Klášterský jednání studentů, kterým nepadl nový suplent zrovna do oka: *„Kdykoliv pak vkročil do třídy, přivítán byl sykotem a sykot provázel jej po hodině zase ze dveří. V hodinách jeho nikdo nedával pozor a učení jeho bylo rušeno všemožným způsobem. Jeden mňoukal, druhý štěkal, třetí kokrhal, jeden předstíral mdloby, svalil se a dal se spolužáky vynášet; kdokoli vstal a vykreslil na tabuli směšný obrázek, jiní jej postupně kus po kuse postupně umazávali a ve třídě stálý hluk, vřava a smích.“*⁹⁴

Dlužno dodat, že na věku studentů nezáleželo. Nezbednosti prováděli svým profesorům jak studenti nižšího, tak vyššího stupně. Ani primáni nezůstávali pozadu, poté, co se rozkoukali a přešel je počáteční strach z možných postihů, hledali všelijaké zdroje rozptýlení. Mnohem klidnějšími se stávali až v oktávě, kdy se studenti spíše zaměřovali na přípravu k maturitě než na tropení alotrií.

Zvláštní pozornost je třeba věnovat ještě následující otázce. Jak je již výše krátce zmíněno, nejhorlivěji dohlíželi na kázeň studentů katechetové. Ti bedlivě sledovali chování a činnost studentů, přičemž jim neuniklo žádné vybočení z normy. Kupříkladu přijela-li do města divadelní společnost a byla-li studentům zakázána návštěva představení, chodívali se katechetové osobně přesvědčit, jestli někdo tento zákaz neporušuje. Nejeden z vybraných autorů se dostal s katechetou do konfliktu, který mnohdy končil ultimátem. Student byl vyzván k tomu, aby přestoupil na jinou školu, jinak by ho neminulo vyloučení. Příčina vždy spočívala hlavně v tom, že se student

⁹³ O. Kádner, Vývoj a dnešní soustava školství, díl I., Praha 1929, s. 318.

⁹⁴ A. Klášterský, Vzpomínky a portréty, s. 62.

odvážil nepříhodně dotknout náboženského učení. Pokud tak učinil veřejně jako například Josef Holeček, který pronesl na studentské merendě kuplet o neomylnosti, byl postih nevyhnutelný. V případě Emila Vachka se dostal katechetovi do ruky studentský časopis, do něhož student napsal článek zesměšňující obsah katechetových exhort. Taktéž J. S. Macharovi bylo „doporučeno“, aby přešel na jiné gymnázium, jelikož se katecheta dověděl o tom, že popíral věroučné zásady. Výsledkem méně závažných neshod byla snížená známka z náboženství a zákonné mravy.

O případných přestupcích studentů se dovídáme především tehdy, byl-li student přistižen a potrestán. Pamětníci vesměs kritizují přísnost disciplinárních předpisů. Ve svém důsledku se je buď snažili obcházet, nebo je záměrně porušovali. Jiní studenti tato nařízení a zákazy útrpně snášeli s vědomím, že blížící se konec středoškolských studií bude znamenat osvobození od svazujících norem. Leckterý student si pak chtěl vynahradit období mládí, kdy se musel podřizovat strohému kázeňskému řádu. „*Vrhl se proto do života bez rozmyslu, někdy v něm neobstál.*“⁹⁵

3.5 Náboženské povinnosti

Neoddělitelnou součástí středoškolského vzdělávání byla výuka náboženství. Na reálkách a také na gymnáziích bylo vyučováno ve všech ročnících po dvou hodinách týdně. Během studií si podle osnov student osvojoval základy katechismu, biblické dějiny, liturgiku, apologetiku, věrouku, mravouku a církevní dějiny.⁹⁶ Studenti se učili nazpaměť předepsanou látku jako v kterémkoliv jiném předmětu, aniž by vůbec přemýšleli o jejím obsahu, což bývalo zvláště v případě věrouky a apologetiky účelem. Při zkoušení pak musel student odříkávat učivo slovo od slova, přičemž katecheta důsledně dbal na to, aby se student neodchyloval od přesně stanoveného výkladu učebnice.

Jaký byl vztah mnohých studentů k výuce náboženství, vystihl Karel Klostermann následovně: „...z náboženství, které je přece v první řadě věc citu, činila se lopota, dřina, ubíjející je v našich srdcích. Všecky ostatní předměty vyučovací dohromady nedaly tolik dřiny jako tento jediný, jemuž se zcela nesporně nevyučovalo v duchu lásky

⁹⁵ J. Šohájek, Paměti, s. 128.

⁹⁶ J. Šafránek, Školy české. Obraz jejich vývoje a osudů, svazek II., Praha 1918, s. 351.

božského jeho zakladatele, ale jenž se do nás vtlokal nic jinak, než jako by bylo hlavním účelem všeho gymnaziálního studia učiniti z nás doktory teologie.“⁹⁷

Velmi důležitou roli mívál individuální přístup profesora, respektive katechety. Typickou ukázkou převládající praxe zaznamenal Alois Tvrdek. *„Leckterý dovedl z tohoto předmětu, majícího studentovi dáti podněty pro život nejušlechtlejší, udělati hodiny nejobávanější, snaže se nejtužší kázni při hodině a ukládáním dlouhých statí k doslovnému naučení udržovati mládež v otrocké poslušnosti. Běda žákovi, který při odříkávání vypustil nebo zaměnil slovíčko! »Nedostatečná« s nádavkem slov rozhořčení a výhrůžek bývala leckdy odměnou za nejpilnější přípravu ustrašeného hochy, jemuž paměť na okamžik vypověděla službu.*“⁹⁸ Pozice katechetů vyplývala z obecného vlivu katolické církve a vzájemného vztahu mezi církví a státem. Alois Tvrdek zhodnotil situaci slovy: *„...katechetové bývali na tehdejších středních školách tajnými zpravodaji vyšších instancí o náboženském i laickém smýšlení učitelstva i žactva, profesori se jich zpravidla obávali a ředitelé vyznamenávali je nápadnou úctou a ochotou a brávali s nimi radu ve všech věcech důležitějších.*“⁹⁹ Odvážil-li se student katechetovi v něčem oponovat, pak mu byla v lepším případě snížena známka z náboženství, mnohdy také z mravů. Jindy mu bylo navrženo, aby sám opustil ústav a přestoupil jinam. Krajní variantou bylo vyloučení ze školy. Mezi katechety se však našli i tací, kteří se obětavě věnovali péči o chudé studenty a kteří byli vůči studentům vstřícní a shovívaví. Na takového katechetu vzpomíná Josef Klik: *„Byl mírný, tolerantní. (...) Žáci, kteří měli nějaké kázeňské vroubky, nebo se obávali špatných známek, se velmi často obraceli na Kartáka s žádostí o přímluvu; nedovedl nikdy žádost zamítnout, i když věděl, že leckdy nepořídí. Měl rád vtipné odpovědi žáků a snesl i ironické poznámky o sobě, byly-li vtipné. Jediný z učitelů nám tykal i na vyšším stupni. Zkoušel i klasifikoval mírně, (...) Dokonce někdy i latinsky vykládal a srdečně se pak smál, když jsme jej žádali, aby nám řekl, jak se řekne latinsky např. »nudlová polévka« nebo »tlustý od šunky«...*“¹⁰⁰

Kromě výuky náboženství byla pro studenty povinná celá řada náboženských úkonů, na jejichž dodržování dohlíželi nejen zástupci katolické církve, ale především pedagogický sbor. Před začátkem a na konci vyučování museli studenti pod vedením profesora vykonat modlitbu. Jak to běžně probíhalo, popisuje Josef Ludvík Fischer následovně: *„Byla to bohupustá formalita, ale přizpůsobovali se jí profesori i žáci.*

⁹⁷ K. Klostermann, Vzpomínky, s. 271-272.

⁹⁸ A. Tvrdek, Vzpomínky slánského rodáka, Slaný 1938, s. 62.

⁹⁹ Tamtéž.

¹⁰⁰ J. Klik, Vzpomínky, s. 53-54.

Modlitbu zahajoval profesor, který učil první (nebo poslední) hodinu, něco se oddrmolilo, co mělo být modlitbou, následoval zápis do třídní knihy a začalo vyučování. “¹⁰¹ Fischer docela přesně postřehl vztah studentů k školním modlitbám, byla to pro ně pouhá povinná formalita. Tuto skutečnost si ale uvědomovali i někteří vyučující. Z pohledu profesora se nad smyslem tohoto úkonu zamýšlel Jiří Guth-Jarkovský: „*Třicet let byl jsem kantorem a co den měla mládež se mnou pozvedati mysl svoji k Bohu. Pozvedala-li skutečně? Pokud bylo možno pozorovati, nikdo nikdy ze žáků ať velkých ať malých nemyslili při tom Otčenáši nebo latinských Orationes nostras quaesumus neb Gratias tibi agimus nic než jak by to rychle odemleli a už aby mohli letět ze školy. Snad jen před vyučováním některý při tom v duchu prosil Boha, aby dnes nebyl vyvolán, - a nic nepomáhaly výklady, že ne-li nábožný cit, alespoň slušnost káže modlitbu přednášeti vážněji... co platno, modlitba to nikdy nebyla a nebude! Není a nemůže býti zbožnosti na komando nebo tam, kde se z toho dělá řemeslo. Modliti se možno jen tehda, když niterný hlas nás k tomu nutí...*“ ¹⁰²

Každý den byla vysluhována mše, přičemž povinná byla hlavně ta nedělní. Vedle toho se v neděli museli studenti zúčastnit ještě exhort, neboli katechetových kázání. Účast na obou byla přísně kontrolována, případnou absenci musel student řádně omluvit. Josef Charvát ve svých vzpomínkách píše: „*Na nedělní mše musel s každou třídou chodit jeden profesor a seděl s námi v lavicích. »Ulejt se« znamenalo riskovat na vysvědčení nedostatečnou z náboženství.*“¹⁰³ Vesměs však záleželo na tom, jak byl ten který profesor v dohledu důsledný, což potvrzují slova Josefa Klika: „*Někteří dozírající učitelé prováděli kontrolu účasti, jiní nás prostě odvedli do kaple a nestarali se o účast.*“¹⁰⁴

Školní rok byl zahajován slavnostní mší „*Veni Sancte Spiritus*“ a ukončován „*Te Deum laudamus*“. Povinná účast byla vyžadována i při tzv. císařských mších, které byly slouženy například na oslavu jmenin členů habsburského rodu, výročí nastoupení panovníka na trůn, nebo jako zádušní mše za zemřelé členy habsburské rodiny. Při těchto slavnostních bohoslužbách bývala zpívána rakouská hymna. Běžnou protirakouskou revoltou studentů bylo vytrhávat ze zpěvníků list s otištěnou hymnou a při mších ji pak mnozí nezpívali, nebo „*si pobroukávali zpotvořený text obsahu hodně*

¹⁰¹ J. L. Fischer, *Listy o druhých a o sobě*, s. 34.

¹⁰² J. Guth-Jarkovský, *Paměti*, s. 465-466.

¹⁰³ J. Charvát, *Můj labyrint světa*, Praha 2005, s. 57.

¹⁰⁴ J. Klik, *Vzpomínky*, s. 42.

neuctivého“.¹⁰⁵ Stanovisko profesorů nebo katechetů k počínání studentů bylo různorodé, v podstatě souviselo hlavně s tím, jak moc byli nábožensky nebo prorakously horliví. Václav Kaplický vyličil přístup katechety následovně: „*Běda, když jsme při mši zpívali s nedostatečným nadšením nebo když jsme ignorovali císařskou hymnu! To se Schwab obrátil od oltáře a vynadal nám, co se do nás vešlo. (...) byl Rakušan duší tělem. Ve svých exhortách nás horlivě nabádal k rakouskému vlastenectví a k lásce k staříckému mocnáři.*“¹⁰⁶ Na druhou stranu, i kdyby byli dohlízející profesori sebe víc shovívavější, museli se řídit nařízeními a dohlížet na správné konání studentů.

O Velikonocích pak byly vykonávány zvláštní pobožnosti. Mimo toho byly povinné tzv. rekolekce, neboli exercicie. Karel Klostermann ve svých vzpomínkách píše: „*Exercicie se skládaly ze čtyř exhort. Obsah těchto kázání jsme musili doma napsati a tuto práci potom odevzdati katechetovi – bývalo toho vždy několik archů, takže jsme při ní prodleli několik hodin.*“¹⁰⁷ A zároveň hodnotí: „*Nechápu do dneška, jaký účel měla tato práce, která se odbývala s největším chvatem a při níž nikdo se nenamáhal rozjímati o tom, co vrhal na papír. Nelze za to míti, že by pan katecheta si byl přečetl tyto elaboráty, ježto on o nich nikdy ani jediným slovem se nezmiňoval. Bylo to zcela zbytečné ubíjení času.*“¹⁰⁸

Od studentů byla vyžadována také účast na slavnostním průvodu o Božím těle, kterou krátce charakterizoval Vladimír Vondráček: „*Slavnost Božího těla byla rozkošná, poněvadž se konala v červnu, a tedy již nedlouho před prázdninami. Byla to rakousko-katolická slavnost, slavnost, kde se manifestovala vzájemná sympatie státu a církve. Úředníci, tedy i naši profesori, se při ní objevili v černých uniformách s kloboukem a peřím, který silně upomínal na klobouky zřízců pohřebního ústavu, a s kordem se zlacenou rukojetí.*“¹⁰⁹

Třikrát do roka chodili studenti ke zpovědi a ke svatému přijímání, a to na počátku a na konci školního roku, ale také v období Velikonoc. Na obstarávání zpovědníků vzpomíná Josef Klik takto: „*Pokud jde o zpovědi, konaly se ve škole a zpovídali všichni místní kněží, (...) Asi týden před zpovědí jsme po dvojicích navštívili všechny tyto kněze a požádali je, aby přišli zpovídat. Proslov k nim jsme museli přednášet latinsky.*“¹¹⁰ Nebyl-li si student vědom nějakého hříchu, vypůjčil si od spolužáka na papírku napsané

¹⁰⁵ J. Kvapil, O čem vím, Praha 1932, s. 27.

¹⁰⁶ V. Kaplický, Hrst vzpomínek, s. 85.

¹⁰⁷ K. Klostermann, Vzpomínky, s. 272.

¹⁰⁸ Tamtéž.

¹⁰⁹ V. Vondráček, Lékař vzpomíná (1895-1920), Praha 1978, s. 60.

¹¹⁰ J. Klik, Vzpomínky, s. 43.

hříchy, aby si nemusel vymýšlet. V případě, že se nemohl student zúčastnit zpovědi, musel dodatečně přinést potvrzení, že ji vykonal někde jinde. Ať už se jednalo o slavnostní bohoslužby, zpověď nebo přijímání, které vnímali mnozí studenti jako pouhou povinnost, neobyčejný význam pro ně měla hlavně ta skutečnost, že nemuseli do školy.

Výsledek razantně prosazovaných náboženských povinností byl často kontraproduktivní. Místo toho, aby byla posilována víra studujících, se z mnohých stávali ateisti nebo zastávali nábožensky indiferentní názory.¹¹¹ Zcela přesně vyjádřil pocity studentů a z toho plynoucí důsledek Karel Klostermann: „...veškero náboženské cítění se v nás soustavně ubíjelo. Odpor, jenž v mladých srdcích vzklíčil proti ukládané nám lopotě, se přenesl na předmět samý, s nímž tato souvisela, i na osoby, jež mu vyučovaly. Náboženství, jež nám mělo býti útěchou a oporou, stalo se nám postrachem. Neváhám doznati, že za posledních dvou let našich gymnaziálních studií téměř všichni jsme upadli v naprosté bezvěrectví, nevyjímajíc ani těch, kdož zamýšleli vstoupiti do kněžských seminářů.“¹¹²

3.6 Metody výuky a zkoušení

Formálním vzdělávacím cílem české, respektive rakouské střední školy 2. poloviny 19. století bylo „naučení se poznatkům“, které jednotlivé předměty poskytovaly. Hlavní důraz byl kladen na jakousi formu encyklopedismu a získání teoretického vzdělání.¹¹³ Od těchto skutečností se pak odvíjela samotná forma výuky, případně zkoušení. Základní metodou byl výklad, který se mnohdy podobal vysokoškolské přednášce. Způsob realizace byl rozdílný a vždy závisel na přístupu vyučujícího, který se měl přidržovat osnov, ale především předepsané učebnice. Nejvíce studenti oceňovali to, pokud profesor přednášel z paměti, a to zábavnou a srozumitelnou formou. Méně oblíbené bylo, když vyučující četl látku přímo z učebnice. Někteří profesori se sice drželi učebnice, ale občas od ní odbočili a učivo doplnili. Jiní vedli svůj výklad přesně podle ní. Taktéž se můžeme setkat se zmínkou, že profesor nepřednášel, nýbrž nechával učivo předčítat z učebnice některým ze studentů. Případné názorné vyučování bylo podporováno zejména fyzikálními a přírodopisnými sbírkami.

¹¹¹ Srov. J. Kadlec, Přehled českých církevních dějin, díl II., Praha 1991, s. 228.

¹¹² K. Klostermann, Vzpomínky, s. 273.

¹¹³ Viz J. Cach – J. Valenta, Výchova a vzdělání v českých dějinách, III.1. část, Praha 1990, s. 76-77.

Role studenta byla značně pasivní, jeho hlavním úkolem bylo osvojení si předávaných faktů.

Prostředkem k ověřování nabytých znalostí bylo zkoušení. Při ústím zkoušení měl student vycházet z učitelova výkladu, jenž měl v podstatě zcela přesně zopakovat. Jediným možným způsobem, jak se mohl student připravovat, bylo mechanické opakování a učení se nazpaměť. Další formou zkoušení byly písemné práce, které se týkaly zejména filologických předmětů. Jak vypadala metoda zkoušení, zaleželo především na vyučujícím. Někteří vyžadovali znalosti z učebnice, ale také z jejich vlastního výkladu. Většina však při zkoušení důsledně dbala na znění učebnice. Profesor pak zkoušel tím způsobem, že obrátil počáteční slova konkrétního odstavce v otázku, načež student musel odříkat dotýcnou pasáž slovo od slova. Mezi studenty pak kolovaly různé anekdoty, které vystihovaly tuto metodiku. Jednu z možných variant uvádí Ladislav Quis: „*Tak zkoušel prý učitel dějepisu, maje před sebou rozevřenou učebnici Weltra, nebo Pütze: »Was lachte über Griechenland?«, načež žák musel neomylně odpovědět: »Über Griechenland lachte ein ewig blauer Himmel...«* Nebo: „*»Was hatte Maria Thesesia?«, načež nutno bylo odvětit: »Kaum hatte Maria Theresia die Regierung angetreten...«*“¹¹⁴

Výše uvedený postup zkoušení býval upřednostňován hlavně v hodinách dějepisu a zeměpisu. To však neznamená, že by v ostatních předmětech studenti nemuseli znát doslova stanovenou látku. Výrazným specifikem byly hodiny náboženství. Profesor přednášel nebo předčítal učivo, a až byl probrán větší celek, zkoušel. Obvyklý způsob zkoušení katechetů líčí Josef Svatopluk Machar: „*Když se přiblížil čas takové zkoušky, oznámil, že toho a toho dne začne zkoušet, od stránky té a té až do té a do té, pak že to »můžeme vypustit z hlavy a půjdeme dále«.* V den zkoušky otevřel notes, padl na kterékoli jméno, přečetl je a řadu následujících po něm. A tak například Lepař, Löschner, Liška, Machar, Majer, Max vyšli, postavili se před první lavici, páter Dorovín otevřel svého Ctibora, pohodil hlavou na Lepaře a řekl: „*Apoštolové pravdu říci -«* a Lepař pokračoval: „*mohli, poněvadž ji znali, apoštolové pravdu říci chtěli, poněvadž ji milovali, a apoštolové pravdu říci musili, poněvadž jim tak Kristus Pán poručil -«* atd. atd. – doslova vše, jak nám to během šesti neděl nadiktoval. Běda každému, kdo by byl jen jediné slovo vynechal!“¹¹⁵ Zvláště v případě náboženství nebyl výklad vlastními slovy přípustný. „*Odchýlil-li se kdo jen dost málo, bylo mu slyšeti:*

¹¹⁴ L. Quis, *Kniha vzpomínek*, Praha 1902, s. 174.

¹¹⁵ J. S. Machar, *Konfese literáta*, s. 67.

*»Pomalu! Pozor na řeč – zůstaňte při textu, jemuž jste se učil, neboť lépe to nepodáte!«*¹¹⁶

I když byli studenti připraveni, ze zkoušení mívali strach. Nejčastěji se obávali toho, že jim něco vypadne z paměti nebo neporozumí otázce vyučujícího. Mnozí profesori si rádi vymýšleli na studenty různé chytáky a záludnosti. Mimo toho byli studenti odkázáni na milost a nemilost momentálního rozpoložení vyučujícího. Na přístup profesora dějepisu a zeměpisu vzpomíná J. S. Machar takto: *„Když zkoušel, šlo chvění a mráz po celé třídě, před ním nebyl nikdo jist. Stačilo říci »bitva u Pavie« s akcentem na »Pa« a milý zkoušenec byl hotov. Stačilo nevědět definici »blahobytu«, »pravdy« a jiných pomyslů a nic ti nepomohlo všechno ostatní sebe důkladnější vědění. Vyvolal-li někoho, podíval se na něj a takřka jej hypnotizoval svým studeným pohledem. Pak se trochu usmál a ptal se tiše: »Maxmilián II., byl to hodný pán?« Vypravoval jsi o Maxmiliánu II., najednou zdvihl Vaněk prst: »Počkejte, copak je to taková nesnášenlivost náboženská?« A již byla smyčka na krku...“*¹¹⁷ Mohlo by se zdát, že Machar ve své kritičnosti příliš přeháněl, v zásadě ale vystihl jednání některých vyučujících. Pro srovnání lze uvést vzpomínku Josefa Klika, který pouhou náhodou na rozdíl od ostatních vyvolaných dostal jedničku při zkoušení řek na Pyrenejském poloostrově. *„Několik kamarádů bylo vyvoláno a všichni dostali nedostatečnou. Říkal jsem si »v duchu« řeky s nimi a uměl jsem to stejně. Proto jsem byl neobyčejně udiven, když po odříkání »Duerro, Tajo, Quadiana, Guadalquivir a Ebro« byl odměněn jedničkou a velikou pochvalou. Řekl jsem totiž zcela bezděky »a Ebro« a právě to »a« mne zachránilo! To prý má znamenat, že se Ebro vlévá do jiného moře!“*¹¹⁸

Ze svědectví pamětníků je patné, že mnozí profesori zkoušeli studenty důkladně, ale hlavně přísně. Snad každý vyučující byl toho názoru, že by studenti měli jeho předmět náležitě ovládat. Jestliže profesor zjistil, že má některý student nedostatečné znalosti, opakovaným vyvoláváním se ho snažil přimět k tomu, aby zvýšil úsilí. Jejich záměrem bylo, aby student dospěl alespoň k dostatečné známce. V případě, že nebyl vyučující nadále se studentovými výsledky spokojen a shledal ho neschopným k dalšímu studiu, přinutil studenta, aby zanechal studií. Ve svém důsledku opouštěli školu zvláště studenti prvních ročníků, kteří se nedokázali přizpůsobit nastaveným požadavkům a kteří by za jiných podmínek případně mohli dále studovat. Oblíbeným

¹¹⁶ K. Klostermann, Vzpomínky, s. 271.

¹¹⁷ J. S. Machar, Konfese literáta, s. 92.

¹¹⁸ J. Klik, Vzpomínky, s. 46.

prostředkem motivace studentů k tomu, aby se pilněji připravovali, byla hrozba nedostatečnou známkou. Mnozí vyučující však nezůstávali pouze u výhrůžek a razantně svoji metodu uplatňovali. Na svérázný postup profesora vzpomíná Josef Thomayer takto: „*Hromádka byl nadmíru přísný examinátor, u nikoho nepadlo během semestru tolik nedostatečných jako u něho. Počítali jsme, že jich jednou za jedinou hodinu padlo patnáct. (...) Jednoho dne, když už byl z matematiky rozdal nepočítané dvojky (nedostatečné), volal také mého bratra Antonína, který pro nějakou takzvanou churavost nebyl přítomen. Hlásím to, načež Hromádka vztáhnul ruku a pravil: »Také by nic neuměl,« i dal mu dvojku, tj. nedostatečnou.*“¹¹⁹

Leckterý student se dokázal s náročnými požadavky vypořádat se sobě vlastním způsobem. Studenti vyhledávali jakoukoliv možnost, jak by si mohli studia ulehčit. Některé z nich popisuje Richard Fischer následujícími slovy: „*Šidili jsme profesory hodně i ty zlé, kdykoliv se to dalo, dle hesla: Nouze láme železo, a nouze i zločin ospravedlňuje. V nouzi jsme opisovali úlohy druh od druhu, v nouzi jsme napovídali, v nouzi jsme se hlásili na záchod a tam mimořádně dlouho čekali, až bude konec hodiny hodně blízky.*“¹²⁰ Obava ze zkoušení mnohdy vedla studenty k činům, které nebyly až tak nevinné. Richard Fischer ve svých pamětech dále píše: „*Jednou když jsme měli zase »založeno« asi 30 stran náboženství, bylo po neděli, a my byli málo nadřeni, pomohli jsme si jinak, abychom vyvázli ze »šlamastiky« a nebezpečí »baně« (=nedostatečné známky). Bylo jaro, v kamnech se ještě topilo, a tak jeden vynálezce opatrně rozdělal rouru kouřovou, strčil tam hodně papírů, a za chvíli už byla třída plná kouře. Vyšli jsme na chodbu, tam kašlali do strhání a čekali na milého profesora Juráška...*“¹²¹ Kouř zahltil nejen jejich učebnu, ale poté se rozšířil také do ostatních místností. Řediteli školy pak nezbylo nic jiného, než zrušit dopolední vyučování. Příčina byla sice odhalena, ale původce nikoli.

Běžnou záchranou před zkoušením byla „náhlá“ nemoc. „*Mnohý, když bylo nejhuře dostal horečku, říkalo se jí »šulfibr« - aby nemusil do školy. (...) Jiný úmyslně si zakouřil z fajfky staršího spolubydlicího studenta, udělalo se mu špatně a nemohl do školy.*“¹²²

Prosazovaný způsob výuky a zkoušení se ovšem neobešel bez kritiky. Studenti sice získávali faktografické znalosti, ale postrádali souvislosti mezi nimi. Často se pak

¹¹⁹ J. Thomayer, *Ze zápisů lékaře*, Praha 1977, s. 50.

¹²⁰ R. Fischer, *Cesta mého života*, s. 161.

¹²¹ Tamtéž.

¹²² Tamtéž, s. 165.

stávalo, že se studenti naučili vymezenou látku, při zkoušení ji bezchybně odříkali, avšak obsahu vůbec nerozuměli. Dalším negativním důsledkem bylo to, že si kvůli metodě profesora vytvořili averzi vůči předmětu, kterou pak všeobecně vztahovali také ke školnímu vyučování. Kritice se nevyhnul ani individuální přístup vyučujících. Není pochyb o tom, že v metodologii výuky nebo zkoušení převažovala určitá obecně platná tendence, přesto případný styl práce se studenty zůstal v kompetenci vyučujících. Na nich především záleželo, jak se k tomu postavili.

Na druhou stranu je třeba zmínit ještě další okolnosti. Z hlediska školní správy bylo podstatné, zda jsou plněny předepsané povinnosti, pedagogický záměr byl vedlejší. Dalším podstatným problémem byla praktická příprava budoucích středoškolských profesorů na jejich povolání, respektive pedagogicko-didaktická průprava. Na základě Bonitz-Exnerovy reformy byly určeny za základní instituce vzdělávání středoškolských profesorů filozofické fakulty. Vzdělávání kandidátů však směřovalo spíše k odbornému vědeckému zaměření, než pedagogickému působení. Pedagogická příprava byla založena na povinném absolvování přednášky a složení kolokvia. Od počátku 80. let 19. století mohli kandidáti navštěvovat nepovinný pedagogický seminář. Funkci pedagogické praxe zaujímal tzv. zkušební rok. První polovinu roku strávili hospitacemi, v druhé polovině pod vedením jednoho z profesorů vykonávali vlastní vyučovací výstupy.¹²³ V reálné situaci to však bylo nedostačující. Výuka na fakultě měla ryze teoretickou povahu. Vlastní praktické zkušenosti měli získat až při zkušebním roce. Otázkou zůstává, jak účelné to bylo. Uchazeč byl odkázán na vlastní pedagogické schopnosti, nebo mohl přejímat metody svého vedoucího profesora. Mnoho budoucích profesorů tak následovalo stejný model, ze kterého vycházely předcházející generace učitelů.

Pedagogické nedostatky středoškolských profesorů obecně vyplývaly z nedostatečné přípravy během vysokoškolských studií, která úzce souvisela s postavením pedagogiky na filozofické fakultě pražské univerzity. Pedagogický seminář jako pracoviště byl zřízen O. Willmanem v roce 1876. Česká pedagogika se začala rozvíjet až s příchodem Gustava Adolfa Lindnera na filozofickou fakultu v roce 1882. Jeho snahou bylo konstituovat pedagogiku jako samostatný vědní obor, jelikož byla dosud oborově podřízena filozofii.¹²⁴ Co se týká odborných textů, první

¹²³ K vzdělávání středoškolských profesorů více J. Cach – J. Valenta, *Výchova a vzdělání*, s. 128-135.

¹²⁴ Tamtéž, s. 132.

publikovanou pedagogikou středního školství byla trojdílná *Pedagogika pro střední školy* od Petra Durdíka, vydaná v letech 1882-1890.¹²⁵

Kritika směřovala taktéž k metodám profesorů ve školách, které byly zřizovány církevními řády. Většinu pedagogického sboru tvořili učitelé-kněží, absolventi církevních seminářů nebo teologických fakult. Pokrokovější přístup přinášeli až noví světští profesori. Výrazný dosah měla sekularizace řádových gymnázií, prosazovaná od roku 1870. Řádům bylo nařízeno, aby na jejich gymnáziích vyučovali pouze kvalifikovaní učitelé. Vzhledem k tomu, že to nebylo v jejich finančních a personálních možnostech, byla řada gymnázií převzata státem, nebo obcemi.¹²⁶

Ať už se jednalo o státní, nebo církevní školu, vesměs záleželo na obecném postoji pedagogického sboru. Jako příklad lze uvést vzpomínky Ladislava Quise, který na základě vlastní zkušenosti porovnává poměry ve dvou církevních školách. „*Gymnázium německobrodské bylo tehda jen nižší a nalézalo se ve správě želivských premonstrátů. (...) učitelé řeholníci (...) svěřené jim mladé duše nevedli k tmářství, pobožnůstkářství, k růženečkování a k fanatismu náboženskému. Nikoli! To byli ctihodní mužové, láskyplní učitelé a poctiví vlastenci, kteří dle sil svých učitelských úřad vykonávali svědomitě, ale nikterak netísnilo a nepotlačovali jarou mysl mládeže.*“¹²⁷ O situaci na novoměstském gymnáziu napsal: „*Byl to ústav kněžský jako tam v Německém Brodě; ale jaký rozdíl mezi učiteli tam a zde! (...) ta předpotopní metoda vyučovací, to nucení k bezmyšlenkovému »dření«, jež si mnozí z profesorů oblíbili, to lhostejné a často nelaskavé jednání s žáky...*“¹²⁸

3.7 Vztah studentů k profesorům

Ve zvoleném vzorku memoárů nenajdeme snad jediného autora, který by nevzpomínal na své profesory. Někteří se omezují na pouhý výčet učitelů, jež je provázeli středoškolským studiem. Jiní podrobně popisují osoby profesorů, jejich zvyky, způsob výuky atd. Vztah studentů k profesorům byl různý. Závisel hlavně na tom, jak profesor přistupoval ke studentům. Mnohdy se ale pohled studentů odstupem času proměňoval, jelikož pochopili, že jejich první dojem nebyl správný.

¹²⁵ J. Cach, Vznik a vývoj středního školství v českých zemích, Acta Universitatis Carolinae, Philosophica et historica 5, Praha 1987, s. 67.

¹²⁶ Česká politika, s. 515-516.

¹²⁷ L. Quis, Kniha vzpomínek, s. 138.

¹²⁸ Tamtéž, s. 174.

Není pochyb o tom, že svět středoškolského studenta tvořili zejména profesori. Jiří Guth-Jarkovský ve svých pamětech píše: „*Věčně stejný jeho koloběh. Profesori, zlí i dobří, se střídají a zůstávají alfou i omegou tohoto světa, nejobyčejněji strašidly, pronásledujícími ještě dlouho, dlouho po maturitě v myšlenkách i ve snách...*“¹²⁹ Těmito slovy zcela přesně vystihl pohled mnohých studentů. Do jejich paměti se pevně vepsali jednak ti profesori, kteří na ně zapůsobili v pozitivním slova smyslu, a jednak ti, na které neradi vzpomínají a kteří se pro ně stali pomyslnými přízraky. Na druhou stranu je třeba říci, že se vzpomínky netýkají pouze těchto dvou skupin. Autoři charakterizují celou řadu rozmanitých typů učitelů. Nejčastěji je věnována pozornost tzv. podivínům. Jejich škála byla také velmi pestrá. Mezi nimi byli profesori roztržití, potrhli, nervózní, vznětliví, podráždění apod.

Typickou schopností studentů bylo vytušení slabých stránek profesorů, čehož pak dokázali náležitě využívat. Čím bylo chování vyučující podivnějším, tím více to studenty lákalo, aby dotyčného profesora provokovali nebo mu provedli nějakou nezbednost. Kupříkladu Miloslav Hýsek píše: „*Schulz byl chorobně nedůvěřivý a z toho krajně náladový bez schopnosti se ovládnout. (...) Schulz měl jenom slabosti. Za každým druhým slovem odkašlával; když se objevil na chodbě nebo na schodišti, hned se začalo hromadně odkašlávat...*“¹³⁰

Jindy studenti velmi rádi upozorňovali profesora na hmyz, kterého se obával. „*Profesor hbitě vyskočil, jak by ho byl had uštkl, popadl za stěny svrchník a klobouk, aby se do něho nedostal hmyz na smrt nenáviděný, a úzkostlivě (...) se táže: »Kde je?« Ustoupí od nebezpečného místa na několik kroků a vyzve žáka Dv., aby stínku odstranil. Ted' ovšem nejen Dv., nýbrž i jiní žáci vyběhli z lavic a horlivě pomáhali hledat a ukazovat, kde by mohla býti, a tak za velkého šumu, nepokoje a smíchu uběhla značná část hodiny. Stínka mnohdy nebyla tam vůbec; ale někdy také byla, protože ji studenti schválně odněkud přinesli v kornoutku a pustili na stěnu, aby mohli inscenovat toto divadlo a zabít kus hodiny.*“¹³¹

Míra studentských alotrií pak rostla úměrně k podivínství učitele, na což vzpomíná František Weyr následovně: „*...Pajk, takto velký dobrák, ale člověk nadmíru nervózní a bojácný, který si nedovedl zjednat ani špetku autority u svých žáků. Nicméně jsme se u něho z latiny nenaučili a dobírali si ho nemilosrdně všemožným způsobem. (...)*

¹²⁹ J. Guth-Jarkovský, Paměti, s. 70.

¹³⁰ M. Hýsek, Paměti, Brno 1970, s. 82.

¹³¹ R. Fischer, Cesta mého života, s. 164.

Zatemňovali jsme mu například občas okenicemi třídu před vstupem do ní nebo zpívali unisono »brumendo«, a jednou dokonce jsme zabodli své kapesní nože před sebe do lavic, což ho tak polekalo, že úprkem opustil třídu, obávaje se patrně nějakého atentátu.“¹³²

Oblíbeným cílem studentských žertů byli profesori-vědci, zahloubaní do svých oborů. Takového profesora „žáci nejednou uvedli do trapných rozpaků, zkoumajíce praktickou znalost jeho teorií tím, že mu přinášeli neznámé nebo změněné rostliny k vědeckému určení.“¹³³ Když ale tentýž profesor uložil studentům za domácí úkol vypočítat neřešitelný příklad, což jim ovšem zatajil, ne jeden student se cítil ukřivděný.

Snad v každém pedagogickém sboru se vyskytoval nějaký dobrosrdečný profesor, který se snažil vycházet studentům vstříc, byl mírný a shovívavý. Ve svém důsledku toho studenti zneužívali a v hodinách takového profesora si většinou dělali, co chtěli. Jak to obvykle při výuce vypadalo, líčí Josef Svatopluk Machar: „...býval hřmot a hluk, prováděly se všelijaké zábavy, hry, čítávaly se noviny a knihy - prof. Veselík měl totiž pověst učitele, u kterého se může dělat všechno. Tedy se dělalo. A ten jemný, tichý muž seděl a vykládal s ohněm a vzletem krásy německých klasiků do toho rámusu a chvilku jen vrhl stranou na někoho pohled plný tichého opovržení...”¹³⁴ Byl-li profesor například nedoslýchavý nebo krátkozraký, tím spíš toho studenti využívali. „...hoši v posledních lavicích hráli karty, při zkoušení se překlady četly, napovídalo se, při úlohách se diktovalo a opisovalo.”¹³⁵

I když byl profesor studentům sympatický, přesto se často neubránili, aby mu neprovedli nějaký nevinný žertík. Ukázkou toho nabízí ve svých vzpomínkách Václav Řezníček. „V létě, když nastaly konvalinky a růže, kupovali jsme si v neděli kytičky z nich, abychom (...) v kostele voněli. Ale tu pan katecheta, když to postřehl, postavil se u dveří gymnázia a kvítí to nám konfiskoval. Aby měl hodnou kořist, o to se již celé gymnázium schválně staralo, takže pan katecheta pravidelně odcházival s náručí kytic.”¹³⁶ Ne vždy je studenti prováděli takto nenápadně, že si jich profesor nemusel ani povšimnout. Vyučující nebyli vesměs naklonění studentským vtipům, a tak za ně byli studenti v nejlepším případě pouze pokáráni. Na stanovisko jiného profesora vzpomíná Václav Řezníček slovy: „Nezbednost a rozpustilství ve škole viděl velmi nerad a

¹³² F. Weyr, Paměti, s. 147-148.

¹³³ R. Fischer, Cesta mého života, s. 163.

¹³⁴ J. S. Machar, Konfese literáta, s. 261.

¹³⁵ M. Hýsek, Paměti, s. 80.

¹³⁶ V. Řezníček, Královehradecké vzpomínky, Hradec Králové 1904, s. 168.

nepříslušné chování neprominul nikomu. Hlavu pro daremnost sice neutrl, ale morálně pokáral každého, kdo vážnosti školy zapomněl.“¹³⁷ Jako názorný příklad přístupu profesora uvádí Řezníček následující příhodu: „*Když s naší třídou probíral člověka, přinesen před hodinou do třídy kostlivec, jemuž jeden ze třídních vtipkařů vtiskl do ruky dlouhý slaný rohlík. Šprýmař na okamžik někam odskočil, když v tom do třídy vešel pan profesor Fischer, který ihned zpozoroval, co se stalo, ale dělal, jako by nic neviděl, což prováděl po celou hodinu, tak že vtipkař prožil muka hrozného strachu, co nastane, až pan profesor rohlík v ruce kostry uvidí. Ač věc ta byla celkem komickou, přece celá třída držela se tak, jako by se nic nestalo, neboť každý se bál některým způsobem ubohého vtipkaře prozraditi. Pan profesor Fischer pásl se na rozpacích, jež celou třídu ovládaly, neopustil svého místa na katedře, jenom vykládal, jako by o ničem nevěděl. Až na konci hodiny před modlením dal pachateli svou lekci. »Ať to udělal, kdo udělal, sextána to hodné nebylo. Může se za to stydět a po celou hodinu ten strach, co mu řeknu, také mu za takový špás nestál! Komu ten rohlík patří, ať si ho vezme!« nařídil. Vtipkař, všecek zapálen, poslechl a přiznal, že nemohl býti citelněji potrestán.*“¹³⁸

Velmi často se můžeme setkat s kritikou přísnosti profesorů. Naproti tomu, byli-li vyučující přespříliš dobrácký, studenti toho zneužívali. Když „prokoukli“ svého profesora a zjistili, že je ochoten raději odpouštět než trestat, jeho autorita byla nenávratně pryč. Většina pamětníků ve svých vzpomínkách zpětně litovala svého chování. Názor mnohých vyjádřil Josef Klik těmito slovy: „*Teprve s odstupem času vidím, jak to od nás bylo neslušné, nezodpovědné a neprozřetelné. Zlobili jsem učitele mírného, vlídného a laskavého a přitom jsme se bezvadně chovali při hodinách učitelů přísných, nám méně nakloněných, protože jsme se jich báli.*“¹³⁹

3.8 Maturita a co dál...

Jak je již výše naznačeno, maturitní zkouška na gymnáziích byla zavedena Bonitz-Exnerovou reformou. Zkouška se konala z ústní a písemné části a podle původního návrhu měla být skládána ze všech vyučovaných předmětů. Postupně byla zrušena zkouška z biologie, filozofické propedeutiky a náboženství. V 80. letech 19. století byla povinná ústní zkouška z latiny, řečtiny, matematiky a vyučovacího jazyka. Ústní

¹³⁷ Tamtéž, s. 219.

¹³⁸ Tamtéž, s. 219-220.

¹³⁹ J. Klik, Vzpomínky, s. 50.

zkouška z fyziky a z dějepisu se zeměpisem mohla být prominuta, pokud student neměl za poslední dva ročníky horší průměrnou známku než chvalitebně. Další snížení požadavků přinesla až Marchetova reforma v roce 1908. Byla zrušena písemná zkouška z matematiky. Studenti si mohli zvolit buď ústní zkoušku z latiny, nebo z řečtiny. Zcela byla zrušena zkouška z fyziky.

Na reálkách byla maturita zavedena až v roce 1869. Písemné zkoušky se týkaly vyučovacího jazyka, deskriptivy, francouzštiny, popřípadě nepovinné němčiny. Ústně se zkoušelo z jednoho živého jazyka, dějepisu se zeměpisem, matematiky a fyziky.¹⁴⁰

Zkušební komise byly složeny z učitelů, kteří vyučovali studenty povinným maturitním předmětům v posledním ročníku. Předsedou zkušební komise byl zemský školní inspektor, popřípadě ředitel jiného gymnázia či reálky.

Maturitní zkouška byla pro studenty jistou a nevyhnutelnou záležitostí. Jestliže chtěl student řádně dokončit svá studia a vstoupit na vysokou školu, bez složení maturity se neobešel. Její závažnost si studenti plně uvědomovali až v posledním ročníku. Blížící se maturita nenechala v klidu žádného studenta. I ti, kteří do té doby přistupovali ke studiu s poněkud nedbalým postojem, zvýšili své úsilí a snažili se dohnat chybějící znalosti. Čím více se maturita blížila, tím více rostly obavy studentů. O maturitě obvykle píší jako o „hrozbě“, „stínu“ a jeden z pamětníků ji dokonce označil za „mor“ studentů. Vzhledem k tomu, že byly studentům stanoveny povinné maturitní předměty, museli se vypořádat i s těmi, se kterými se během studií potýkali. Nejčastěji se obávali zkoušky z řečtiny, anebo z matematiky. Další pocity nejistoty souvisely se zkoušejícími učiteli. Někteří studenti rádi provokovali své vyučující, což se neobešlo bez konfliktních situací. Výhrůžky profesorů jako například „setkáme se u maturity“ teď nabývaly na váze.

Starosti přinášel studentům také předseda zkušební komise. Před začátkem maturity o něm usilovně sháněli bližší informace, aby se připravili na jeho možný přístup. Předseda měl právo zasahovat do zkoušení a pokládat studentům otázky. Studenti se zejména obávali toho případu, že by předseda zkoušel výhradně sám, aniž by dal prostor zkoušejícímu profesorovi, a že by zkoušel také předměty mimo jeho aprobaci.

Na způsob zkoušení zemského školního inspektora při maturitě vzpomíná Alois Tvrdek takto: „*Jako předseda dostavil se právě nově jmenovaný zemský inspektor,*

¹⁴⁰ Československá vlastivěda, díl X., Praha 1933, s. 151.

obávaný pro svou neúprosnou přísnost a zasahování do všech zkušebních předmětů. Chtěl patrně dokázat pravdu přísloví o novém koštěti, pročez se choval úředně a odměřeně i k panu řediteli a profesorům - se žáky samými pak neměl špetky soustrasti. Chtěje snad imponovat svou všestrannou učeností, přerušoval co chvíli zkoušející, žádal otázek nových a nových nebo sám se dotazoval úsečně, přísně, bez úsměvu a povzbuzení a soudil pak žáky jako trestance bez milosrdenství.¹⁴¹ Mohlo by se zdát, že byl Tvrdek příliš zaujatý, přesto lze jeho názor podpořit následující skutečností. Výsledkem razantního postupu předsedy zkušební komise bylo to, že z 32 abiturientů úspěšně sloužilo maturitu pouze 18. Samozřejmě ne všichni předsedové měli stejné metody. Naopak bychom mohli najít zmínky rovněž o takových, kteří se snažili při zkoušení studentům pomáhat, a díky jejich přispění odmaturovali i slabší studenti.

I když bylo v průběhu 2. poloviny 19. století upuštěno od zkoušek z některých předmětů, byla maturitní zkouška stále značně náročná. Vědomí usilovné přípravy však ještě nezajišťovalo studentům jistý výsledek. Přestože měl mnohý student zkoušku již za sebou, zůstávala v jeho paměti jako děsivá noční můra. Josef Thomayer ve svých vzpomínkách napsal: „Prodělal jsem v životě celou řadu zkoušek, ale žádná se mně tak v paměť nevryla, jako maturita gymnazijní. Dlouhá léta jsem v noci snil, že ji ještě musím skládati, a poněvadž vědomostí gymnazijních krok za krokem ubývalo, byl sen o nastávající maturitě rok od roku nepříjemnější. Vím ostatně, že moji vrstevníci v nemalém počtu po dlouhou řadu let, podobně jako já, ve snu maturitu dělávali.“¹⁴²

Maturitní zkoušku považovali studenti za formalitu a nutné zlo. Například pro Augusta Sedláčka nebyla zkouškou dospělosti, „nýbrž zkouškou toho, čemu se kdo nazpaměť naučil.“¹⁴³ Nad významem maturity se zamýšlel také Vladimír Vondráček: „Podle mého názoru je maturita zbytečnost. Proč zrovna zkoušet žáka, kterého jeho učitelé znali a pozorovali 8 let? (...) Rozumnější a účelnější jsou »pohovory« na vysokých školách před příjmem.“¹⁴⁴

Úspěšným složením maturity se uzavírala jedna životní etapa a otevírala se nová. Řada absolventů středních škol si pokládala otázku: A co dál? Někteří odcházeli do praktického života, jelikož nemohli z finančních důvodů pokračovat ve studiích na vysoké škole. Většina studentů však směřovala k vysokoškolským studiím. O vstupu na střední školu vždy rozhodovali rodiče. Při volbě vysoké školy dochází již k výraznému

¹⁴¹ A. Tvrdek, Vzpomínky, s. 79.

¹⁴² J. Thomayer, Ze zápisů lékaře, s. 69.

¹⁴³ A. Sedláček, Paměti z mého života, Praha 1997, s. 45.

¹⁴⁴ V. Vondráček, Lékař vzpomíná, s. 72.

posunu. Někteří studenti se sami rozhodovali o tom, na jakou fakultu vstoupí a jakým směrem povede jejich budoucí povolání. Další skupina studentů následovala rozhodnutí rodičů. Střední školu pak opouštěli s očekáváním nového svobodného akademického života.

3.9 Význam a hodnocení střední školy jako výchovné a vzdělávací instituce

I když sama podstata pamětí a vzpomínek nabízí prostor pro reflexi nebo bilanci, v případě zvoleného vzorku memoárů nalezneme pouze ojedinělé zmínky, které by se vztahovaly k naznačené problematice. Co se týká významu studií, širší posouzení chybí. Pro většinu pamětníků bylo výchozí hodnotou absolvování středoškolských studií, respektive vykonání maturitní zkoušky. Středoškolská studia vnímali jako nezbytnou přípravu na vysokou školu. Pro některé znamenala škola pouhé „nutné zlo“.

Pozitivní hodnocení se objevuje ve zcela zanedbatelné míře, přičemž se vztahuje spíše k etapě života než k vlastnímu vzdělávání. Jediné veskrze kladné posouzení středoškolských studií nabízí ve svých vzpomínkách Václav Řezníček. Tato skutečnost je dána také tím, že on sám nezažil za dob svých studií nic nepříhodného. Na druhou stranu ale připouští, že by *„také mohl a dovedl ledacos povědět, co by zrovna kulaté nebylo.“*¹⁴⁵ To však nečiní z následujících důvodů: *„...dotýkati se nejméně po pětadvacíti letech věcí, o jejichž nesprávnosti vlastně jako jinoch jsem se nepřesvědčil a přesvědčiti nedovedl a k jejichž posuzování povolán jsem nebyl, pokládám za naprostou zbytečnost, když by v tom nebyl dokonce nyní ovšem těžko dokazatelný omyl. Ostatně účelem těchto vzpomínek není zastiňovati si nadcházející stáří dávno rozptýlenými stíny let mladých. Kdybych byl tázán, co ze svých studentských let dodnes pokládám za otázku důležitou, pak zajisté bych se nejdříve přesvědčil, jak se věci mají nyní a potom bych nejspíše moudře mlčel.“*¹⁴⁶

Převážná většina hodnotících autorů zastává negativní stanovisko, a to zejména ke středoškolskému vzdělávacímu systému. Nejvyhraněnější kritiku ze všech přináší Josef Svatopluk Machar. Instituci gymnázia označoval za „vězení“, „mučírnu duší“, „galeje“ apod. Vzdělávací systém považoval za „otrokářský, bezcitný a bezohledný“. Disciplinární řád mu připadal jako „svěrací kazajka paragrafů“, na jejichž základě pak profesori „mučili“ studenty. A takto bychom mohli dále pokračovat ve výčtu

¹⁴⁵ V. Řezníček, Královehradecké vzpomínky, s. 195.

¹⁴⁶ Tamtéž, s. 195-196.

Macharových úsudků, jejichž podstata je vždy ryze negativní. Není pochyb o tom, že takto vyhraněné hodnocení bylo ovlivněno především jeho kritickou povahou. Mimo toho bylo ještě zesilováno obtížnými existenčními podmínkami během studií a spíše literárními než studijními ambicemi. Těmito slovy však naznačil některé obecné problémy, kterých si konkrétněji všímali další autoři.

První ze sporných otázek byl učební plán, a to zvláště gymnaziální. August Sedláček ve svých pamětech k tomuto problému napsal: *„Že se na gymnáziích mnoho času promarnilo, že žáci porozuměli životu Římanů lépe než modernímu životu, že se učili několika předmětům dvakrát, nelze popřít, jako i to je jisté, že gymnázium je založeno na středověké škole, kdež se neznala jiná vzdělanost nežli řecko-římská, kde ještě vážili své zeměpisné znalosti z Ptolemaiovy geografie a jiné vědomosti z klasiků.“*¹⁴⁷

Pokud se podíváme na gymnaziální učební plány 2. poloviny 19. století, zjistíme, že výuka klasických jazyků, latiny a řečtiny, zabírala podstatnou část studia. Kupříkladu latina byla vyučována v první ročníku osm hodin týdně, čímž zaujímala téměř jednu třetinu všech vyučovacích hodin. V jednotlivých ročnících se počet vyučovacích hodin latiny postupně snižoval. V oktávě byl omezen na pět hodin týdně, přesto výuka latiny tvořila jednu pětinu učebního plánu tohoto ročníku. Výuka řečtiny začínala od třetího ročníku, počet hodin se pohyboval kolem pěti týdně. Po celé sledované období se počet vyučovacích hodin klasických jazyků výrazně neměnil.¹⁴⁸ Mnozí pamětníci považovali klasické gymnaziální vzdělání za přínosné, protože *„učení se klasickým řečem je nejlepším školením pro logické myšlení a základem každé pravé vzdělanosti.“*¹⁴⁹ Případné výtky byly směřovány zejména k rozsahu a obsahu dotyčného předmětu. Vladimír Vondráček píše: *„Nemohl jsem pochopit, proč čteme klasiky v originále, hledáme slovíčka, srovnáváme věty, učíme se do detailu o castra romana (římském táboře), věnujeme tolik času mrtvým jazykům. Polovina hodin by byla více než dost.“*¹⁵⁰ Taktéž František Weyr se zamýšlí nad učebními osnovami, které dávají *„žákovi sotva dětskému věku odrostlému do ruky historická díla autorů, jako je Cornelius Nepos, nebo vojenská a politická, jako jsou Caesarovy dějiny galské války, nebo konečně básnická*

¹⁴⁷ A. Sedláček, Paměti, s. 41.

¹⁴⁸ Přehled studijních plánů viz K. Řezníčková, Študáci a kantoři za starého Rakouska, s. 203-204.

¹⁴⁹ F. Weyr, Paměti, s. 135.

¹⁵⁰ V. Vondráček, Lékař vzpomíná, s. 48.

jako Ovidiovy Metamorfosy. Normální hoch nic z této četby nemůže mít, leda strach před neznámými slovíčky a různými mluvnickými pravidly...“¹⁵¹

Jak už výše napověděl August Sedláček, klasické gymnaziální vzdělávání se stávalo postupem doby nedostačujícím. Tento fakt potvrzují rovněž někteří autoři, kteří postrádali vzdělávání v moderním duchu a kteří si vlastním samostudiem vynahrazovali to, co jim škola neposkytovala. Pokrokovější změny přinesl až učební plán, který byl zaveden na základě Marchetovy reformy. Jako nové povinné předměty byly zavedeny tělocvik a kreslení. Větší pozornost byla věnována také přírodním vědám, jako samostatný předmět byla zavedena chemie. Počet hodin klasických jazyků se výrazně nezměnil a moderní jazyky zůstaly stále v pozici nepovinných předmětů.

Další kritika byla zaměřena na metody výuky a zkoušení, která taktéž úzce souvisela se vzdělávacím cílem středoškolského systému. Od studentů bylo vyžadováno, aby se učili nazpaměť znalosti, které zahrnoval výklad učitele. V souvislosti s přípravou do školy pamětníci často používají výrazy „dření“ a „biflování“. Jaký důsledek vyplýval z těchto okolností, popisuje Karel Sezima následovně: *„Tehdejší vyučovací systém nás nutil dříť od lekce k lekci, z hodiny na hodinu. Učili jsme se pro známku nebo pro vyznamenání. Často však to bylo nejen pro životní teorii, nýbrž i pro samu šedivou naukovou teorii nabírání vody sítím. Nedostávalo se nám zpravidla přehledu o látce a náš mozek býval přímo zasut podrobnostmi bez jasného úhrnného obrysu: vada, kterou pak mnohý bezradně odpykával ještě na univerzitě.“*¹⁵² Jindy bylo vytýkáno, že vzdělávací systém nepodněcoval rozvoj schopností studentů, ale naopak je potlačoval, jelikož nebyl brán ohled na jejich individuální možnosti. Na to se prostřednictvím přirovnání pokusil upozornit Ladislav Kunte: *„Gymnázium vzalo všechna tato semena nejrůznějších druhů a pěstovalo všechna stejným způsobem na téže záhonu: některá vzrostla, jiná zakrsla, některá zašla nebo je vítr zavál jinam; ta, která vzrostla, byla sice churavá, ale hodila se aspoň do květníků.“*¹⁵³

Nepříznivě byl také přijímán výchovný záměr vzdělávacího systému, jehož prioritou bylo vychovávat loajální a poslušné občany. Názor mnohých studentů vystihl Ladislav Kunte slovy: *„...celá soustava výchovy na gymnáziu byla taková, že člověk, který jí prošel, nabyl daleko větší způsobilosti k tomu, aby se stal loutkou v rukou jiných*

¹⁵¹ F. Weyr, Paměti, s. 135.

¹⁵² K. Sezima, Z mého života, svazek I., Praha 1945, s. 179.

¹⁵³ L. Kunte, Cesty, kterými jsem šel, Praha 1906, s. 47.

lidí, než aby žil životem svobodného člověka...“¹⁵⁴ A zároveň dodává: „...ideálem je student-automat, odehrávající bez chyby písničky, které jsou do něho čísi rukou vloženy. Ze studenta, který se tomuto ideálu přiblížil, bude moci býti vzorný úředník, bude se vši svědomitostí plnit povinnosti, které mu budou uloženy...“¹⁵⁵ Významným prostředkem výchovy byl disciplinární řád. Dalším opatřením, kterým mělo být docíleno ukázněnosti a které bylo založeno na součinnosti státu a církve, byla výuka náboženství a vykonávání náboženských povinností.

Z četných nařízení a řádů vyvstával další kritizovaný problém, jímž byla byrokratizace školství a role profesorů v ní. Převládající situaci popsal Petr Kopal: „...učitel na střední škole jest byrokratismem tou měrou sešněrován, že se nemůže ani hnouti. Jeho předmět jest tolik přesně vyměřen a rozdělen, že na hoře mohou s určitostí vědět, co ten který profesor kterou hodinu přednáší. Profesor vlastně ve škole jde postrkem. On má své quantum, jež musí přednésti a jemuž žák se musí naučiti. To bych nazval přímo týráním učitele a žáka zároveň. V systému takovém jest profesor pouhým strojem.“¹⁵⁶ Studenti si byli vědomi toho, že nejen oni, ale také jejich profesori byli povinni dodržovat stanovené normy. Ladislav Kunte byl jedním z těch, kteří obhajovali jednání vyučujících. „Ten systém je tu a profesor, i kdyby přicházel sebe víc nadšen pro výchovu opravdovou, takovou, jaká má býti, přizpůsobí se dřív nebo později tomuto systému a tradicím – dovede snad tu a tam je obejít, je-li silnou individualitou, i oslabit, uvolnit je, ale nikdy ne docela prolomit.“¹⁵⁷ Jiní byli toho mínění, že profesori byli sice omezováni příslušnými předpisy, ale zejména na nich záleželo, jak horlivě a svědomitě je budou uplatňovat. V mnohých memoárech se středoškolský profesor objevuje ne jako pedagog, ale jako úředník, jenž schématicky vykonává své povinnosti. Mnozí pamětníci kritizovali to, že bylo od studentů vyžadováno plnění předepsaných požadavků, ale přitom se nikdo nezajímal o jejich duševní život.

¹⁵⁴ Tamtéž, s. 46.

¹⁵⁵ Tamtéž, s. 53.

¹⁵⁶ P. Kopal, Z mého života, s. 59.

¹⁵⁷ L. Kunte, Cesty, s. 45-46.

4. Ze studentské každodennosti

4.1 Sociální a hospodářské poměry studentů

Pro období 2. poloviny 19. století obecně platí, že podstatná část studentů středních škol pocházela ze středních vrstev, přičemž výrazný podíl zauímají studenti z nižších středních vrstev, což do jisté míry potvrzují také údaje z pamětí a vzpomínek. Hlavním kritériem při klasifikaci sociálních skupin je povolání otce. Modelové rozčlenění sociálně-profesních skupin vytvořila na příkladu gymnázia v Jindřichově Hradci Kateřina Řezníčková. Mezi nejvíce zastoupená povolání patří řemeslníci, obchodníci, rolníci, úředníci nebo učitelé.¹⁵⁸ Je však nutné předpokládat, že takto definované skupiny jsou dále vnitřně diferenciovány a pozice jednotlivých příslušníků téže skupiny nemusí být stejné. Zpracovat na základě pamětí a vzpomínek systematickou analýzu sociálního původu studentů, eventuelně ekonomických poměrů rodiny je prakticky nemožné, protože většina autorů tyto skutečnosti mnohdy ani nezachycuje. Další problém vyplývá z podstaty memoárů, a tou je mezerovitost. Nelze očekávat, že autoři budou nabízet souhrnné a vyčerpávající údaje o této problematice, přesto je možné zdůraznit některé aspekty ovlivňující hmotné zajištění studentů.

Posuzovat materiální zázemí studenta není možné, aniž by byla zohledněna celková ekonomická situace rodiny. Hlavní zdroj financí byl zajišťován zaměstnáním živitele rodiny. Zásadní význam měly také vedlejší příjmy. Pro představu lze uvést následující příklad. Rodiče Richarda Fischera vedli vlastní hospodářství. Ze zisku museli zabezpečit tři děti a splácet dluh sirotčí pokladně tři tisíce zlatých. Aby mohl Fischer a jeho bratr studovat, bylo nutné obstarat další zdroj příjmů. Vedlejší výdělek přinášelo otcovo příležitostné povoznictví.

Pro 2. polovinu 19. století jsou stále příznačné několikačlenné rodiny. V průměru bývalo v domácnosti pět až šest dětí, výjimkou nebylo ani deset dětí. Informace o počtu dětí nebývají zcela přesné, mnohdy jsou uváděny pouze děti, které se dožily dospělosti. Autoři rovněž nepostihují to, kolik z uvedených sourozenců bylo nezaopatřených, a tudíž odkázaných na rodinné zázemí. Uživít početnou rodinu a k tomu ještě podporovat syna na studiích znamenalo velkou zátěž pro rodinný rozpočet. Pokud studovalo více

¹⁵⁸ Viz K. Řezníčková, Študáci a kantoři za starého Rakouska, s. 103-105, 205-207. Srov. J. Havránek, Role gymnázií při vytváření kulturní elity českého národa v 2. polovině 19. století, in: Minulost, současnost a budoucnost gymnazijního vzdělávání, Semily 2000, s. 68-69.

synů, náklady se tím jen násobily. Výdaje na studia Miloslava Hýska a jeho bratra stály každý měsíc celý otcův učitelský plat, vlastní živobytí pak poskytovalo rodičům pouze jejich hospodářství. Aby mohli rodiče zajistit v několikačlenné rodině alespoň části dětí vzdělání, museli přinést mnoho obětí a mnohdy to mohlo vést až k finančnímu vyčerpání. Alois Kalvoda o situaci v domácnosti, kde studovala většina z celkového počtu deseti dětí, píše: „*Studie četné rodiny jako lučavka stravovaly náš malý statek. Kalamita se hrozivě blížila, ačkoliv jí energie matčina vzdorovala vší silou. (...) Četná rodina se zmítala v těžké finanční tísní jako kocábka na rozbouřeném moři, bez útěchy, bez pomoci.*“¹⁵⁹

Zvláštní pozornost je třeba věnovat situaci, která vznikla úmrtím otce-živitele a v jejímž důsledku vznikla velmi obtížná finanční situace. Mezi autory pamětí a vzpomínek se objevuje celá řada těch, kterým před zahájením nebo v průběhu studií zemřel otec. V těchto případech zůstalo vdově na starosti několik nezaopatřených dětí, jejichž počet se vesměs pohybuje mezi třemi až pěti. Na základě uvedených údajů lze sledovat několik variant, jak mohla vdova zaopatřit rodinu. Jednou z možností bylo převzít živnost. Matka Josefa Klika společně s jeho bratrem provozovala dál provaznickou živnost. Ne vždy se to však zdárně podařilo, jak uvádí Čeněk Kramoliš: „*Když mně zemřel otec, vedla matka řeznictví ještě několik měsíců, ale že ji tovaryš při nakupování dobytka šidil, zanechala řemesla.*“¹⁶⁰

O něco lepší podmínky měly vdovy, které měly nárok na penzi po svém manželovi. S pomocí nejbližších příbuzných a snížením některých nákladů se jim mohlo podařit zachovat alespoň určitou míru původní životní úrovně. Hmotné poměry, které nastaly rodině úmrtím otce, líčí Hanuš Jelínek následovně: „*Matka dostávala třicet zlatých penze a pět zlatých na každého z nás tří. S těmito skromnými prostředky a jistě vydatnou pomocí tetinky Šlerkové podařilo se jí s nasazením vlastních sil jakž takž udržeti životní standart. Pustila sice služebné děvče a spokojila se s posluhovačkou, ale nemám pocit, že bychom byli trpěli nějakým nedostatkem.*“¹⁶¹ Hanuš Jelínek měl však jistou výhodu, protože studoval v místě bydliště, a tím byla jeho matka ušetřena řady z toho vyplývajících výloh. Výše penze však nebyla taková, aby mohla pokrýt živobytí celé rodiny a ještě výdaje za studia v jiném městě. Kupříkladu matka Jiřího Gutha-Jarkovského dostávala penzi tři sta zlatých ročně. Vedle toho měla k dispozici úroky

¹⁵⁹ A. Kalvoda, *Vzpomínky*, Praha 1932, s. 17-18.

¹⁶⁰ Č. Kramoliš, *Vzpomínky z učitelského a spisovatelského života*, Olomouc 1948, s. 15.

¹⁶¹ H. Jelínek, *Zahučaly lesy*, Praha 1947, s. 54.

z jmění. Přesná výše vedlejších zdrojů uvedena není, přesto je možné vytvořit ukázkou finanční bilance mezi příjmy a výdaji. Společně s ním studoval na gymnáziu ještě starší bratr, za každého z nich musela zaplatit za byt a stravu dvanáct zlatých měsíčně, později třináct zlatých. Dalším výdajem byly soukromé hodiny latiny, za které platila osm zlatých měsíčně za oba syny. Celkové výdeje za byt, stravu a privátní výuku tak přesáhly výši roční penze. Na pokrytí dalších nákladů musela využívat jiné finanční rezervy. Výše penze byla všeobecně nedostačující, a nezůstal-li vdově jiný majetek nebo úspory, musela hledat další zdroje výdělků. Obvykle se vdovy přestěhovaly do většího bytu a braly na byt a stravu podnájemníky.

Nejhorší pozici pak mívali studenti, jejichž matky zůstaly naprosto bez prostředků a bez jakéhokoliv zázemí. Aby uživily sebe a nezletilé děti, musely si najít nějaký způsob obživy. Nejčastěji zastupovaly jakýsi obchodní mezičlánek mezi venkovem a městem. Kupovaly od sedláků potraviny a se ziskem je prodávaly ve městě. Vedle toho posluhovaly v domácnostech, nebo vykonávaly ruční práce. Zisky byly tak malé, že z nich stěží uživily rodinu. Student se pak musel obejít bez jakékoliv finanční podpory.

Za základě dvou zvolených příkladů můžeme naznačit, jak zásadně ovlivňovala smrt živitele rodiny materiální pozici studenta, a zvláště tehdy, když nepocházel z místa školy a musel hradit byt a stravu. První ukázkou toho, jak se změnily hmotné poměry studenta a co z toho pro něj vyplynulo, můžeme sledovat u Josefa Svatopluka Machara. Když začal studovat, rodiče mu platili byt se snídaní, což měsíčně obnášelo pět zlatých. Týdně mu pak posílali „*prádlo, bochník chleba, tucet buchet a zlatku na penězích*“.¹⁶² Po smrti otce, musela matka zaopatřit vlastní výdělečnou činností další čtyři děti. Podpora z domova se omezila na prádlo a chléb. Studentovi nezbývalo nic jiného než si zajistit vlastní zdroj financí. Na počátku mu přinášely výdělek pouze kondice, jejichž celkový výnos obnášel šest zlatých a uzenářské výrobky v ceně deseti krejcarů. Později se mu podařilo získat malý výtěžek publikováním vlastní literární tvorby. Za první báseň otištěnou ve Světozoru dostal „sedm šestáků“, za druhou v Ruchu „zlatku“. K výraznému zlepšení jeho hmotných podmínek došlo, když se mu naskytla příležitost psát texty k obrázkům v redakci Světozoru, což mu vynášelo čtyři až pět zlatých. Pokud k tomu připočítal příležitostné zisky z epigramů, za které obvykle obdržel dvacetník za kus, mohl si celkem obstojně zajistit vlastní živobytí. Machar měl nespornou výhodu,

¹⁶² J. S. Machar, *Konfese literáta*, s. 65.

byl literárně nadaný, což mu umožňovalo najít si jiný zdroj příjmů, než byly kondice jako typický přivýdělek studentů.

Nepatrně jiné finanční poměry zažil Čeněk Kramoliš, které byly ovlivněny nemocí otce, ale zejména jeho smrtí. V prvních letech jeho studií byla ekonomická situace taková, že mohl bydlet v bytě s „celou stravou“. Když jeho otec onemocněl, nebylo možné provozovat řeznickou živnost v takové míře. Vzhledem k nižším výnosům se pak Kramoliš přestěhoval do bytu na „půl stravy“. Po smrti otce se vdově nepodařilo udržet živnost. Základní zaopatření jí a dalším dvěma synům poskytovalo malé hospodářství. Aby mohl syn pokračovat ve studiích, musela najít jiný zdroj příjmů. Soukala bavlnu na cívky, čímž vydělala deset krejcarů denně, a brala do stavení podnájemníky. Veškerý přivýdělek, pět zlatých z nájmu a dva zlaté vydělané soukáním, společně s vypůjčenými pěti zlatými pokryly výši studentova nájmu, jenž stál dvanáct zlatých. Vypůjčovaných pět zlatých později nahradilo stipendium ve stejné výši. Ve snaze ušetřit matce dva zlaté si našel byt na „půl stravy“ za osm zlatých, přičemž zbylé dva zlaté mu zůstaly na svačiny, večeře a školní potřeby. Svoji situaci hodnotí slovy: „Vystačil jsem si s 10 zlatými, ale s nasazením zdraví a snad i života.“¹⁶³ V posledním ročníku učitelského ústavu¹⁶⁴ díky přivýdělku pěti zlatých od místního kněze, pro kterého vykonával písarskou činnost, se již mohl obejít téměř bez finanční podpory matky.

Materiální podmínky studentů se velmi odlišovaly, vždy ale byly závislé na několika aspektech, které byly již výše naznačeny. Faktem však zůstává, že vydržování syna na studiích se neobešlo bez mnohých výdajů. I přes to, že počet středních škol se v průběhu 2. poloviny 19. století stále rozrůstal, bylo zastoupení studentů ze vzdálenějších obcí a měst stále velmi výrazné. V jejich případě byla studia nejnákladnější. Než bylo vlastní studium vůbec zahájeno, museli rodiče opatřit studentovi základní vybavu prádla a šatů. Prádlo ušila švadlena, nebo připravila matka doma. Krejčí pak zhotovil nové šaty, anebo přešil alespoň ty po starších sourozencích. Během roku potřeboval student jednak zásobu prádla a jednak musel chodit do školy řádně a slušně upraven a oblečen. Největší vydání představoval plat za byt a stravu. Dále bylo třeba počítat s výdaji souvisejícími přímo se studiem, jako bylo například školné, školní potřeby nebo učebnice. Celkové náklady na nezbytné zajištění často

¹⁶³ Č. Kramoliš, Vzpomínky, s. 17.

¹⁶⁴ Kramoliš pocházel z Rožnova pod Radhoštěm, nižší gymnázium vystudoval ve Valašském Meziříčí, po jeho dokončení pokračoval ve středoškolských studiích na učitelském ústavu v Příboru, jelikož vyšší gymnázium bylo až v Olomouci.

přesahovaly finanční možnosti rodičů, studentovi pak nezbývalo nic jiného než hledat způsob, jak ušetřit alespoň nepatrnou část nákladů. Student si nekupoval na začátku školního roku potřebné učebnice u místního knihkupce, ale od starších spolužáků na knižních trzích. Mohl si opatřit levnější školní pomůcky, avšak jejich nedostatkem pak bývala špatná kvalita. Další z cest bývalo hledání levnějšího bytu nebo šetření na stravě.

Co se týká chudých studentů, značnou úlevou pro ně bylo osvobození od školného, které bylo podmíněno nejen majetkovými poměry, ale zejména vynikajícím prospěchem a bezvadným chováním. V rámci části školní knihovny, nazvané *bibliotheca pauperum*, byly nemajetným studujícím půjčovány učebnice. Nemalý význam mělo pro studenty získání stipendia. Z prostředků různých nadací a spolků jim bylo přispíváno na byt, stravu nebo šaty. Dále se můžeme setkat s podporou, respektive poskytováním obědů chudým studentům ze strany klášterů nebo soukromých osob. Pomoc dobrodinců byla podmíněna osobním charitativním přesvědčením. Jindy pak byla utvrzena ještě vlasteneckými pohnutkami, což vystihl Richard Fischer těmito slovy: „*Štědrost českých lidí vůči chudým studentům měla důvod v českém citění a smýšlení. Slovanské gymnázium bylo jedinou českou školou střední v Olomouci, bylo pýchou olomouckých Čechů, a proto bylo přímou samozřejmostí, aby chudým žákům studie podporou umožnili.*“¹⁶⁵ Takovýto přístup se netýkal pouze studentů Slovanského gymnázia v Olomouci, ale v zásadě všech českých středních škol. Podporování českých studentů a českého školství vůbec souviselo s národně emancipačním úsilím, přičemž bylo očekáváno, že se budoucí generace vzdělávaná v rámci české školy zasadí o prosazování českých zájmů, a tím se odmění nejen svým dobrodincům, ale také národu.

Každá pomoc byla pro studenty přínosem, přesto ji někdy přijímali s rozporuplnými pocity. Některým studentům připadalo ponižující žádat cizí lidi o podporu a představa, že by jim za to měli být vděční, byla pro ně znepokojující, zvláště tehdy, dával-li dobrodinec studentovi najevo jeho sociální status. S určitou mírou opovržení a ironie popisuje svoji zkušenost František Pražák: „*Chodíval jsem po domech na obědy. Nejlepší to bylo tam, kde nejvíce při obědě člověkem pohrdali. Kde služka otevřela (...) a kde vás přímo uvedla do pokoje mezi stěny bez člověka. Tam jste se vpravdě najedli, neboť se vám srdce tolik nebouřilo. (...) Inspektor pojišťovny snad rozuměl, že nejlepší je almužna, když nevidí člověk toho, kdo dává, a u něho tedy*

¹⁶⁵ R. Fischer, *Cesta mého života*, s. 173.

otevírala služka, přijímala vás a zavírala za vámi dveře.“¹⁶⁶ Další výtku můžeme najít ve vzpomínkách Josefa Kliš. „Spolek »Podpora« rozdával každého roku několik desítek obleků buď letních, nebo zimních, případně zimníků. Šaty byly šité na míru u krejčích místních, ale každá dávka byla z téže látky; zřídka ze dvou různých látek. Podarování tudíž chodili ve stejných šatech; říkali jsme si, že jsme jak dědečkové od sv. Jana; tam byl totiž starobinec a jeho chovanci vyrukovali o Božím těle ve stejných šatech, (...) Možná, že si toho naši spolužáci ani nevšimli, ale měl jsem stále dojem, že každý na mne okamžitě pozná, že mám šaty darované...“¹⁶⁷ Pro nemajetného studenta bylo obtížné vypořádat se s vlastní hmotnou situací, v darovaných šatech pak viděl spíše „uniformu“ chudých studentů, která ještě zesilovala jeho sociální pozici.

Dobročinnou podporu přijímali studenti zvláště na začátku svých studií, větší či menší míra pomoci však nemohla postačit na celou dobu studií, a tak se snažili najít si nějaký přivýdělek. Typickým způsobem, jak si obstarat vlastní příjem, bylo soukromé doučování. Ziskem z kondicí přispívali studenti k financování pobytu na studiích, zároveň měli pocit samostatnosti a mimo toho si ještě mohli dovolit nepatrné přilepšení, popřípadě investici do zájmů nebo mimoškolních aktivit. Pro studenty, jejichž životní situace nebyla zrovna příznivá, bývaly kondice jedinou možností, jak si zajistit vlastní živobytí na studiích. Podařilo-li se studentovi získat místo vychovatele v zámožné rodině, byl pak poměrně zajištěn. Za výuku a dohlížení nad svěřencem mu byl poskytnut byt a také strava. Takovýchto příležitostí ale nebývalo mnoho. V ostatních případech si museli studenti opatřit několik výuk týdně, aby celkově pokryli své náklady. Jednou kondicí si zaopatřoval ubytování a další mu přinášely stravování, nebo finanční příjem.

Skutečnost, v jaké podobě nebo míře byl student za kondice honorován, byla přímo závislá na solventnosti rodičů svěřence. Rodiče z nižších sociálních vrstev mohli studentovi nabídnout jako odměnu za výuku svých dětí ubytování. Jinou variantou protislužby bylo stravování v rodině vyučovaného. Za doučování dětí v majetnějších rodinách dostávali studenti peněžní odměnu. Výše finančního honoráře se pak odvíjela hlavně od toho, jak intenzivní byla výuka a kolik svěřenců vyučoval. Pro nedostatek a neúplnost údajů není možné blíže posoudit rozpětí finančního ohodnocení.

Ve zprostředkování doučování měli hlavní roli profesori. Pokud věděl, že je některý student učenlivý, ale nemajetný, byl sám nápomocen a opatřil mu kondice.

¹⁶⁶ F. Pražák, Půl století, s. 75-76.

¹⁶⁷ J. Kliš, Vzpomínky, s. 38-39.

Jindy se studenti obraceli na profesora s žádostí o doporučení, protože ten vedl vesměs v patnosti, který student je ve studiích slabší a který by mohl případně potřebovat doučování. Vyzdvihl-li profesor přednost nadaného studenta, jeho šance na získání kondicí se jen zvýšila. Ukázku toho můžeme najít ve vzpomínkách Josefa Kachníka. Po otištění básně ve Světozoru ho profesor ocenil jako vynikajícího básníka, což pro něj znamenalo náležitou výhodu. „*Od té doby platil jsem za nejlepšího češtináře na škole a to mi opatřilo kondice.*“¹⁶⁸

Mezi vyučovanými najdeme studenty všech ročníků a různých typů škol. Velmi často šlo o primány, kteří se nedokázali přizpůsobit studijním nárokům a kterým se potom ve studiích nedařilo až tak, jak se očekávalo. Studenti vyhledávali kondice pouze v případě, když měli problémy s nějakým konkrétním předmětem. Zvláště pak v posledním ročníku bylo doučování jedinou možností, jak doplnit chybějící vědomosti z obávaného předmětu a úspěšně z něj složit maturitní zkoušku.

Soukromé doučování nepřinášelo výhody pouze v podobě přivýdělku. Tím, že se student snažil rozšířit znalosti vyučovaného, si je sám osvojoval a opakoval. Dospěla-li soukromá výuka ke zdárnému výsledku, byli spokojeni nejen rodiče svěřence, ale také profesor, jehož uznání mělo pro studenta značný význam.

Na druhou stranu se museli studenti leckdy potýkat s obtížemi. Aby si nemajetný student zaopatřil vlastní obživu, mívával až několik hodin výuky, což znamenalo podstoupit nemalé vypětí sil. V podstatě veškerý volný čas trávil student doučováním a ve svém důsledku mu nezbývalo tolik času na plnění vlastních školních povinností. Jak vypadal den studenta, který byl odkázán na výdělek z kondicí a pomoc od dobrodinců, líčí František Křížík následovně: „*Dalo mi to ovšem hodně běhání, abych si opatřil denní živobytí. Ráno jsem běžel k Bláhovům na snídani, pak do školy, odtud na oběd na Malou Stranu k sv. Tomáši nebo ke Kovařovicům, pak znovu do školy a odtud na svačinu a na hodinu zase k Bláhovům. Domů jsem přišel teprve večer. (...) Kondicemi jsem byl zaměstnán až do večera a na vlastní studium zbylo málo času.*“¹⁶⁹ Další nesnáze vyplývaly z přístupu vyučovaného a rodičů. Nelehkým úkolem bylo, pokud svěřenec neměl pro studium vloh, nebo byl prostě líný. Jindy bylo doučování ještě znesnadňováno odlišnými představami studenta a rodičů, na což vzpomíná Josef Štolba takto: „*A nejtrudnější bylo vyučování mladého pána od Rozvařilů na Poříčí. Byl*

¹⁶⁸ J. Kachník, Vlastenecké vzpomínky na Nivnici, Třebíč, Uherské Hradiště, Olomouc a Prahu, Olomouc 1937, s. 24.

¹⁶⁹ F. Křížík, Paměti Františka Křížíka, Praha 1952, s. 33.

*nade vše pomyšlení líný, chápal těžce a mamí jeho byla neustále plna starostí a obav, aby to učení jejímu jedináčkovi neuškodilo. (...) Kluk pil pivo jako houba a kypěl zdravím. Ale přes to mi mamí, která po celou hodinu nikdy od nás se nehnula, stále vytýkala, že od toho ubohého hochy příliš mnoho žádám. A pak se divila, že přinášel špatná vysvědčení.*¹⁷⁰ Jistě nebylo ani příjemné upomínat vyplacení honoráře. Když pak student obdržel odměnu, nemusela splňovat jeho očekávání. A takto popisuje Jaroslav Sedlák svoji zkušenost: *„Nakonec jsem se je odvážil upomenout a honorář mi byl neochotně vyplacen v samých šestácích, (...) Za několik dní jsem dostal poštou nevyplaceně nevhlednou krabici, kde bylo několik kousků uhlí, kousek starého mýdla a špetka sody.*¹⁷¹

S jinými zdroji výdělků se můžeme setkat pouze ojediněle. Jak je již výše uvedeno, J. S. Machar si přivydělával literární tvorbou. Ne všichni studenti však byli nadáni literárním talentem a vedle toho se nemuseli setkat s pochopením ze strany pedagogů a vedení školy. Hudebně nadaní studenti měli možnost zpívat za plat v chrámových sborech.

Ať už student dostával příspěvek od rodičů, nebo si opatřil vlastní přivýdělek, vždy se musel naučit hospodařit s penězi. Zvláště na počátku studií byl student postaven před nelehký úkol, jak se vypořádat s touto situací. Svoje pocity vyličil Antonín Konstantin Viták následujícími slovy: *„...otec, rozloučiv se mnou, dal mi několik dvougrošáků, platicích šest krejcarů šajnu, na útratu. Měl jsem plnou kapsu peněz tak, že jsem ani nevěděl, co s nimi dělati budu. Bylo to poprvé v mém životě, co jsem vládl větší částkou peněz.*¹⁷² Většina studentů neměla nikdy příliš financí nazbyt, přes veškeré výdaje ale dokázali ušetřit nějaký obnos, aby si mohli pořídit nějakou knížku nebo časopis. Studentovu zálibu v četbě pak téměř vždy odnesl jeho žaludek. Jinak to nebylo ani s dalším lákadlem, a to návštěvou divadla. Karel Václav Rais ve svých vzpomínkách píše: *„Jednou za dlouhý čas se doma stávalo, že jim docházel chléb a právě v pondělí byli před pečením; tu mi otec do psaníčka přidával 40-50 kr., abych si sám na týden chléb koupil. Víval jsem ty penízky rád, doufaje, že ušetřím a nějakou díru zastrčím. Ta povstávala hlavně, když v městě byla divadelní společnost a když veliká touha po divadle byla příčinou, že se šesták vstupného u paní vypůjčil. I nekoupil jsem si bochník za celou zaslanou částku, ale kupoval jsem bochníčky po šestáčkách.*

¹⁷⁰ J. Štolba, Z mých pamětí, s. 32.

¹⁷¹ J. Sedlák, Z lavice za katedru, Praha 1960, s. 67.

¹⁷² A. K. Viták, Paměti starého učitele, s. 89.

Následky bývaly smutné! Na konci téhodne nebývalo již zač kupovati a chtěl-li jsem jísti, musil jsem dluh, nedávno zaplacený, udělati nanovo.“¹⁷³ Těmito slovy v podstatě vystihl také další stránku ekonomického hospodaření studentů, a tím byl dluh. Rais řešil peněžní nedostatek tím, že si vypůjčil u své domácí. Nepatrný dluh u osoby z blízkého okolí nebyl až takovým problémem, daleko horší to bylo tehdy, obrátil-li se student na zastavárnu. Co z takového zadlužení mohlo vzniknout, popisuje Václav Řezníček následovně: „*Nově zřízenou zastavárnu uvítalo studentstvo jako zlatodol, z něhož bez uvážení a rozumu čerpalo tak, že byly v ní vedle šatstva zastavovány i housle, jichž se v zastavárně sešel brzy tak imposantní počet, že správa její na to upozornila ředitelstvo učitelského ústavu, jehož kandidáti měli za povinnost vlastní housle míti. Důsledkem upozornění toho bylo, že jednou dopoledne bylo kandidátům nařizeno, aby každý z nich odpoledne přinesl do školy své housle. Jinak se totiž nedalo kontrolovati, komu housle scházejí, neboť si je k vyučovacím hodinám vzájemně půjčovali. Z nařízení toho vznikl mezi kandidáty ohromný poplach, neboť veliký počet z nich měl své housle skutečně zastavené.*“¹⁷⁴ A dále hodnotí: „*...vzpomínám na ni jako na jeden ze stínů (...), neboť poskytla příležitost mnohému, že v mladické nerozvážnosti dělal zbytečné dluhy.*“¹⁷⁵

Měl-li student hlad, ale hluboko do kapsy, mohl využít jakousi formu maloobchodního úvěru.

V blízkosti školy vždy bývala nějaká obchodnice, která byla ochotna nechat studentům své zboží na dluh. Zcela přesně vyjádřil principy tohoto obchodování Svatopluk Čech: „*Poskytovala nám úvěr, poněvadž asi věděla, že nás v době nouze jen tato okolnost a v době majetnosti uznalost za dřívější ochotu poutá k jejímu bídě zásobenému krámku.*“¹⁷⁶

Finanční hospodaření studentů bývalo někdy rozporuplné. Na začátku školního roku sháněl student levnější učebnice, šetřil, kde se dalo, aby si mohl koupit časopis nebo beletristickou knížku, a pak, potřeboval-li akutně nějaké peníze mnohdy na zcela zbytečné věci, je zase prodával. Tuto praxi potvrzuje Richard Fischer slovy: „*Mezi rokem chodili studenti (...) potřebující finanční výpomoc, prodávati knihy zábavné i potřebné učebnice antikváři Brechrovi, jenž pravidelně za jednu třetinu původní ceny kupoval a za dvě třetiny jiným prodával.*“¹⁷⁷

¹⁷³ K. V. Rais, *Ze vzpomínek*, díl II., Praha 1927, s. 106-107.

¹⁷⁴ V. Řezníček, *Královehradecké vzpomínky*, s. 135.

¹⁷⁵ Tamtéž.

¹⁷⁶ Sv. Čech, *Kniha vzpomínek*, s. 94-95.

¹⁷⁷ R. Fischer, *Cesta mého života*, s. 172.

Na druhou stranu se snažili efektivně zužítkovat použité školní pomůcky. Co z toho mohlo vyplynout, líčí Jiří Guth-Jarkovský takto: „*Staré sešity školní totiž nevandrovaly do stoupy, nýbrž zbaveny byvše čistých ještě škartek, bývaly prodávány rychnovským kupcům a hokynářům a mnohý student, když koupil si za dva krejcarey bonbonů, shledal se i s vlastní úlohou, červeně okřížovanou, a se známkou třebas i nedostatečnou, a proměněnou v kornout, v němž byly bonbony prezentovány.*“¹⁷⁸

4.2 Studentské bydlení a stravování

Velká část studentů nepocházela z města, kde studovali, což jim a zvláště jejich rodičům přinášelo řadu starostí. Před začátkem každého školního roku zajišťovali rodiče pro své děti výbavu na studia. Žádný student se neobešel bez studentského kufru, ve kterém měl uložené prádlo a nějaký ten proviant. Mimo toho musel být vybaven peřinami, popřípadě slamníkem.

S trochou nadsázky líčí Jiří Bittner odjezd na studia: „*Veliký fasuňkový vůz upraven, namazán, plachta přes obruče napnuta, kufry a peřiny aj. naloženo, naše sedlová i náruční zapřažena – i hnul se povoz s námi všemi z naší vesnice. Že tehdy náš kostelník nezvonil oběma zvony – divím se až dodnes. Tolik pěkných a nadějných hlav vydávalo se na dalekou pouť – a zvony ani muk.*“¹⁷⁹

Dříve než byla připravena celá výbava a vypraven povoz, bylo třeba řešit důležitý problém, a to, kde bude student po celý školní rok bydlet. Velmi málo studentů mělo tu možnost, že jejich příbuzní či známí bydleli v místě školy. Většině tak nezbývalo nic jiného než hledat podnájem. Zvláště na počátku studií bývalo obtížné najít nějaký studentský byt. Zásadní význam mívalo doporučení příbuzného, známého či jakéhokoliv člověka, který měl vazbu na město, kde bylo sídlo školy. Pokud rodiče nenašli ve svém okolí nikoho, kdo by jim mohl nějaký byt doporučit, řešili tuto otázku až na místě. Obraceli se s žádostí o radu přímo ve škole, důležitou roli hrál v této záležitosti hlavně školník. Vedle toho sami pronajímatelé někdy vyčkávali před začátkem školního roku v okolí školy a nabízeli rodičům bydlení pro studenty. V některých oblastech bylo běžné posílat studenty „na handl“. Rodiče se často obraceli na obchodníky, kteří zprostředkovávali výměnu mezi českou a německou stranou. Zmínku o tom můžeme najít ve vzpomínkách Aloise Jiráska. Ten bydlel prvních rok

¹⁷⁸ J. Guth-Jarkovský, Paměti, s. 144.

¹⁷⁹ J. Bittner, Z mých pamětí, s. 19.

svých studií na statku v německé rodině, zatímco jejich syn byl poslán k Jiráskovým rodičům, pro které by bylo nákladné platit nájem ve studentském bytě. Spoléhat se na zprostředkovatele výměny mohlo přinášet určité problémy. V tomto případě bylo zamlčeno, že byt není přímo ve městě, ale v nedaleké vsi. Jiráskovi každodenní docházení do školy nevyhovovalo, a tak se příští rok odstěhoval.

Mezi ubytovateli studentů můžeme najít celou řadu povolání. Nejčastěji to byli řemeslníci nebo živnostníci, ale také učitelé, profesori a úředníci. Ať už bylo povolání pana domácího jakékoliv, vždy měla na starosti domácnost, a tedy i studenty jeho manželka, popřípadě hospodyně. Mít studenta na bytě znamenalo pro mnohé ekonomický přínos do rodinného rozpočtu. Pro některé to byl hlavní zdroj financí, a tedy forma jakési živnosti, což bylo zvláště případem vdov a starších neprovdaných žen. Pro většinu rodičů bylo vedlejší, jaké bylo zaměstnání domácích. Jednalo se jim hlavně o zaopatření studenta a výši nákladů. Naopak studentům, kteří pocházeli z lépe situovaných poměrů, vyhledávali rodiče byt u příslušníků tzv. prestižních povolání, jako byli profesori nebo úředníci.

Cena podnájmu závisela na různých okolnostech. Nejnižší náklady byly, pokud student platil pouze za byt a stravu si zajišťoval z vlastních zdrojů. Ukázku toho můžeme najít například u Petra Kopala. Jeho otec byl pekař a krupař a každý týden mu „přivezl anebo poslal mouku, krupici, chleba“.¹⁸⁰

Nejběžnější variantou bylo, že studenti platili za byt a „půl stravy“. Obvykle dostávali snídani a oběd. V praxi se přístupy jednotlivých domácích často lišily. Cena za „půl stravy“ se pak odvíjela hlavně podle toho, co všechno jednotlivá jídla zahrnovala. Studenti platili více, pokud dostávali na snídani ke kávě ještě pečivo nebo pokud bylo součástí oběda masité jídlo. V ojedinělých případech si studenti platili „celou stravu“, což znamenalo, že měli v ceně večeři, popřípadě svačinu. V zimních měsících museli připlácet na světlo. Za další finanční příspěvek mohla bytná studentům vyprat prádlo. Ve vybraných pamětech a vzpomínkách nenajdeme žádného studenta, který by této možnosti využil. Prádlo, roztrhané šaty nebo poškozené boty posílali domů, protože praní doma nic nestálo a oprava u domácích řemeslníků byla lacinější.¹⁸¹

O tom, že cenový rozsah byl různorodý, svědčí následující příklady. Čeněk Kramoliš, který v 70. letech 19. století studoval nižší gymnázium ve Valašském Meziříčí, platil za byt na „půl stravy“ osm zlatých měsíčně. Později bydlel v podnájmu

¹⁸⁰ P. Kopal, *Z mého života*, s. 37.

¹⁸¹ R. Fischer, *Cesta mého života*, s. 167.

s „celou stravou“, což ho dohromady stálo dvanáct zlatých. V tomtéž období studoval v Rychnově nad Kněžnou Jiří Guth-Jarkovský. Ten uvádí, že byt s „celou stravou“ ho stál deset zlatých. V dalším podnájmu za stejných podmínek platil dvanáct zlatých, později třináct zlatých.¹⁸² Taktéž se zmiňuje o dalších cenových variantách v bytech ve svém okolí. Za byt na „půl stravy“ si účtovala paní domácí šest až sedm zlatých. Zřejmě nejvyšší cenovou hranicí bylo patnáct zlatých. Tato výše nájmu byla podmíněná hlavně tím, že studenti měli bohatší stravu. Cenové odlišnosti popisuje také Karel Václav Rais, který v 70. letech bydlel v Jičíně. Podnájem na „půl stravy“ (snídaně, oběd, svačina) ho přišla na osm zlatých. V jiném bytě, kde bydlel jeho kamarád, platili studenti sedm zlatých, ale bez svačiny. Obě bytné později sjednotily podmínky a cenu na osm a půl zlatých.¹⁸³ V 80. letech platil Richard Fischer za ubytování a snídani tři zlaté. Později byl ve stejném bytě na „půl stravy“, za což pak zaplatil devět zlatých. Zásadní rozdíl spočíval v tom, zda-li byl student v bytě na „půl stravy“ nebo na „celou stravu“. Cena ať už prvního, nebo druhého typu závisela na tom, co všechno do ní bylo zahrnuto a jaká byla skladba jídelníčku. Lze předpokládat, že jinou výši celkového nájmu platili studenti ve velkých městech a jinou v menších. Vedle toho hrál roli i cenový vývoj v průběhu 2. poloviny 19. století. V tomto případě nelze blíže porovnat ceny bytů v časovém horizontu tohoto období, jelikož pamětníci tyto informace uvádějí zcela ojediněle. Kromě toho existovala pro nemajetné studenty ještě další možnost. Student neplatil za byt, popřípadě také za stravu, a za to vyučoval děti domácích.

V běžném studentském bytě byly dva pokoje, jeden obývala rodina domácích a druhý byl vyhrazen pro studenty. Obvykle v něm bylo ubytováno tři až pět studentů. Vybavení pokoje bývalo velmi jednoduché. Každý student měl svoji postel, nejčastěji byl v pokoji pouze jeden stůl, který využívali všichni studenti. Důležitý význam měly studentské kufry. V první řadě zastupovaly skříně, fungovaly totiž jako úložné prostory, v nichž měli studenti prádlo a zásoby z domova. Vedle toho sloužily studentům jako náhrada stolu a židle, tedy jako studijní místo. Peřiny a slamníky si studenti dováželi z domova.

Kvalita bytů a podmínky v nich se od průměru velmi často odlišovaly. Někteří bytní brali na byt jednoho, nejvýše dva studenty, protože jejich domácnost nebyla schopna více studentů kapacitně a hmotně zaopatřit. Pokud měli domácí vlastní studující děti, nebyl další student na byt a stravu až tak velkým problémem. Protikladem

¹⁸² Cenové navýšení zdůvodnila bytná tím, že starší studenti toho víc sní.

¹⁸³ Lze předpokládat, že k obdobnému kroku přistoupily paní domácí z konkurenčních důvodů.

byly byty, kde byl ubytován značný počet studentů a kteří pak dokonce zabírali podstatnou část domácnosti. Krajním příkladem takovéto „studentské kolonie“ byl byt, na který vzpomíná Karel Klostermann. Mimo domácích a jejich dvou dcer žilo v domácnosti třináct studentů, pro které byly vyhrazeny tři pokoje. Nejhorší podmínky bývaly v bytech, kde v jedné místnosti žili domácí společně se studenty, popřípadě s dalšími podnájemníky. Antonín Konstantin Viták ve svých pamětech píše: „...v jedné světnici bydleli jsme mimo pána a paní čtyři studující, a kam se ještě nastěhovala vdaná dcera jejich Anna, když byla od muže odešla...“¹⁸⁴ Daleko horší situaci zažil ve studentském podnájmu Jan Herben. V jedné místnosti pobývali domácí a všichni jejich podnájemníci. „V létě to u nás vypadalo tak: na lůžku ležel nemocný dělník-muž, jenž křičel bolestí, měl rakovinu; na jiné posteli spávali svobodný zámečník se svou milenkou; mně hodili slamník na rákosovou pohovku za stolem a na prádelník slamník pro děvče mého věku z Terezova u Čejče, které se v Brně učilo šít. A když bylo po šesté odpoledne, přišlo pět dělníků z práce, kterým se ustýlala sláma na prostřed světnice.“¹⁸⁵ Tyto byty byly sice nejlacinější, ale studenti v nich dlouho nevydrželi. Celkové poměry v nich byly naprosto úžasně. Jak se v takových podmínkách mohli studenti připravovat do školy, si lze jen těžko představit.

Školní řady a nařízení předepisovaly, jak by mělo studentské bydlení vypadat. Na jejich základě pak mohl pedagogický sbor dohlížet na byty studentů.¹⁸⁶ Otázkou zůstává, jak byly tyto instrukce dodržovány a jak kontrola probíhala.

Kontrola byla uskutečňována zejména v souvislosti s dodržováním kázně studentů. Hmotné poměry byly zřejmě vedlejší. Petr Kopal ve svých vzpomínkách uvádí: „Profesoři sice byty studentské prohlíželi, ale jen potud, aby se zjistilo, že studenti se netoulají a že v bytu nedějí se věci proti školní kázni. Jaké ale jsou byty v ohledu zdravotním a kolik v každém je nacpáno studentů, potom správa školní se neptala, do toho prý jí nic nebylo.“¹⁸⁷ To, že byl dohled profesorů zaměřen hlavně na to, aby studenti dodržovali disciplinární řád a byli v předepsanou hodinu doma, potvrzují slova Josefa Klika: „Slýchávali jsme, že dříve dokonce chodili někteří profesoři na revize do bytů, přesvědčit se, zda jsou studenti doma.“¹⁸⁸ A zároveň dodává, že v době jeho studií, tedy na počátku 20. století, se to již nedělo. Absenci

¹⁸⁴ A. K. Viták, Paměti starého učitele, s. 150.

¹⁸⁵ J. Herben, Kniha vzpomínek, Praha 1935, s. 14.

¹⁸⁶ Srov. K. Rezníčková, Študáci a kantoři za starého Rakouska, s. 110-113.

¹⁸⁷ P. Kopal, Z mého života, s. 37.

¹⁸⁸ J. Klik, Vzpomínky, s. 26.

dozoru popisuje Jan Karafiát. „...za svých 5 let v Litomyšli strávených ani v nejmenším jsem nepozoroval, že by kdo z učitelů měl o to jakou starost, aby se našemu zdraví neublížovalo a aby i jinak nepřišel nikdo k úhoně. Obýval-li žák byt aspoň poněkud slušný, a jaké jest jeho bytové okolí, o to se nikdo nestaral, aniž se nás kdy na to ptali, kde který bydlíme. – Nikdy se nám nedával návod, jak si máme čas rozdělit, a které hodiny se mají výhradně věnovat práci. Byloť pak to něco naprosto neslýchaného, aby se byl některý učitel do bytu podíval, zda-li u své práce sedíme. Proto dělal každý neb nedělal, jak se mu právě líbilo.“¹⁸⁹ Tyto příklady naznačují, z jakých důvodů byly podnájemy studentů případně kontrolovány, a ve své podstatě popírají to, že by škola dozírala na podmínky v bytech. Ve zvolených pamětech a vzpomínkách nenajdeme žádné přímé svědectví o tom, že by nějaký profesor navštívil studentský byt a ověřoval, zda-li splňuje stanovená kritéria. Na základě těchto skutečností však nelze objasnit, jak vypadala reálná praxe. Výše uvedené příklady jsou eventuální variantou. To, že žádný z pamětníků neposkytuje přímou zkušenost s tím, že by škola zasahovala do bytových poměrů studentů, neznamená, že je možné potvrdit nebo vyvrátit, že tak bylo konáno.

Jak se studentům v tom kterém podnájmu líbilo, záleželo na mnoha okolnostech. V první řadě šlo o to, na co byli zvyklí z domova. Josef Klik ve svých vzpomínkách píše: „Ve srovnání s jinými byty měl jsem horší stravu než jiní spolužáci, ale mně, z domova zvyklému těžkého odřikání, připadala velmi honosná. Skoro denně bylo maso, kterého jsme doma dostávali kousíček jen v neděli, (...) Pohodlí ke studiu v bytě, kde jsme byli čtyři, také zvláštní nebylo, ale ani to mi nepřipadalo nijak tíživé, vždyť jsem byl zvyklý na mnohem horší bydlení, (...) A měl jsem samostatné lůžko, což mi připadalo takřka přepychem!“¹⁹⁰ Jan Karafiát už takto nadšený nebyl: „...byt však, který jsem tam po 5 roků obýval, byl značně chatrnější, než co jsem měl u rodičů. I své osobní opatření měl jsem celkem u maminky lepší. Býval jsem v Litomyšli vždy jen »na půl stravy« ubytován. K obědu jsem míval sice i kousek masa, ale suchou jsem měl nejen svačinu, ale i večeri, kdežto doma bývalo k večeri napařeno něco teplého; a tu a tam se výminečně i něco lepšího pojedlo.“¹⁹¹

Většina studentů byla se svým bydlením spojena a s nějakými případnými obtížemi se většinou smířili. Ne vždy to bylo ovšem takto ideální. Jednou z příčin nespokojenosti bylo stísněné prostředí v domácnosti, kde pobývalo několik osob.

¹⁸⁹ J. Karafiát, Paměti spisovatele broučků, svazek II., Praha 1921, s. 21.

¹⁹⁰ J. Klik, Vzpomínky, s. 9-10.

¹⁹¹ J. Karafiát, Paměti spisovatele broučků, svazek II., s. 9.

Ladislav Quis uvádí: „...můj byt nebyl nikterak sídlem královským; byly to dvě nízké, klenuté světničky v přísklepi domku přilepeného na staré hradby městské, pod samou školní budovou; (...) V těchto těsných jizbách, které se lišily od sklepů, s nimiž sousedily, leda tím, že byly vybíleny a že měly poněkud větší, vždy ale ještě malá, vysoce položená okénka, žili manželé D-i, jejich syn Václav, veselý a švarný to realista, dvě vzrostlé dcery a tři, někdy také čtyři studující; tedy osm až devět osob, mimo to stravoval se tu ještě mladý soukenický tovaryš.“¹⁹² Další nepříjemnosti vyplývaly ze stavu samotného podnájmu. Petr Kopal vzpomíná na byt, jehož stěny byly postaveny z nepálených cihel. „A tu stávalo se dva i třikrát do roka, že ta čpící vlhkost ze sousedního dvora i s těmi bachory¹⁹³ provalila se nám do pokoje. To ohyzdné bláto se odnosilo a mezera vyplněna hlínou a když poněkud oschla, přilišťovalo se to šplichou z hlínky a byt byl opět na čtvrt roku v pořádku.“¹⁹⁴ A zároveň dodává: „Byt tento byl vlastně lidomornou. Já po všechen čas svých studií ze zimnice skoro ani nevycházel.“¹⁹⁵ Tím v podstatě naznačil další problém, na který si studenti stěžovali, a kterým bylo nevyhovující vytápění v zimě. Stávalo se, že vzhledem k neuspokojivému zázemí nebylo možné, aby byl pokoj studentů náležitě vytopen. Jiří Guth-Jarkovský líčí svoje zkušenosti takto: „Na stěně protější bylo ještě malé čtvercové okénečko či spíše jen díra, která se na zimu ucpávala mechem. (...) Také okno u psacího a studijního našeho stolku na zimu se vystlalo mechem a arci nikdy se neotvíralo; přes to často bylo v zimě celé zamrzlé a sedával jsem ráno v přímém sousedství velikých rampouchů ledových, které, když byla zima tuhá, visely tam i po několik dní, v samé světničce. Neboť zvláštních kamen ve světničce nebylo, vytápěla se jenom sousedstvím kamen ve velké světnici a dlouhou mezerou, která byla mezi stropem a zdí, obě světnice dělící.“¹⁹⁶ V jiných případech se topilo pouze omezeně, aby domácí ušetřili na nákladech.¹⁹⁷

Ať už se studentovi v bytě líbilo či naopak, velmi často se setkáváme s faktem, že studenti několikrát za celou dobu svých studií měnili podnájem. Výše uvedené okolnosti zaujímaly důležitou roli, mimo to však existovala ještě celá řada dalších důvodů. Pokud student, ať už z jakéhokoliv příčiny změnil školu, musel v novém místě školy hledat podnájem. Jiní studenti se stěhovali, protože nemohli snášet soužití se svými bytnými, nebo spolubydlícími. Vedle toho je třeba zmínit také finanční aspekt. Studenti hledali

¹⁹² L. Quis, Kniha vzpomínek, s. 190.

¹⁹³ Nepálené cihly.

¹⁹⁴ P. Kopal, Z mého života, s. 37.

¹⁹⁵ Tamtéž.

¹⁹⁶ J. Guth-Jarkovský, Paměti, s. 95-96.

¹⁹⁷ Srov. Č. Kramolič, Vzpomínky, s. 17; F. Pražák, Půl století, s. 74.

levnější podnájem, nebo ekonomicky výhodnou variantu, a tou bylo vyučování dětí domácích za poskytnutí ubytování. Dalším důvodem bylo přátelství. Studenti byli se svým bytem zcela spokojeni, do jiného bytu se přestěhovali jen proto, že chtěli bydlet se svými spolužáky. Pokud bydleli v podnájmu studenti rozdílných typů středních škol, hledali vazbu na své kamarády tím víc. Karel Václav Rais jako student reálky bydlel se samými gymnazisty, jakmile se naskytla příležitost, přestěhoval se do bytu, kde bydleli pouze realisté. Obdobnou situaci lze najít u Václava Řezníčka, který ve svých vzpomínkách píše: „*Rád uznáváje laskavou a vzornou pečlivost, kterou mne můj stravovatel pan Fr. Tichý se svou chotí stále zahrnovali i ceně si milé přátelství svých spolubydlících kandidátů učitelství...*“¹⁹⁸ I přesto se odstěhoval za spolužákem gymnazistou, aby si vzájemně vypomáhali s přípravou do školy. V menší míře se stávalo, že se museli vystěhovat, protože bytní už neměli zájem ubytovávat studenty. Rovněž se můžeme setkat s variantou, že se studenti sice přemístili do jiného bytu, ale domácí zůstali stejní. Sami bytní totiž často bývali podnájemníky a z ekonomických důvodů poskytovali svou domácnost, nebo její část k dalšímu pronajímání.

Bylo běžné, že studenti vystřídalí dva až tři byty. Ze všech pamětníků, kteří zachycují svoje zkušenosti se studentským bydlením, strávil celou dobu svých studií u jedné bytné pouze Richard Fischer. Kdežto u Antonína Konstantina Vitáka můžeme sledovat zcela opačný přístup. Ten za osm let studií pobýval dohromady v sedmi bytech.

Ne každý student měl tu možnost, aby mohl bydlet s blízkým spolužákem, a tak mu nezbyvalo nic jiného než se sžít s ostatními spolubydlíci. Ve studentských podnájmech pobývali studenti z různých sociálních poměrů a byl mezi nimi často značný věkový rozdíl. Jak vypadalo vzájemné soužití s ostatními spolubydlíci, záviselo na několika okolnostech. Obvyklým zdrojem problémů byly odlišné povahy studentů, jiný denní režim nebo pořadí hodnot. František Václav Krejčí vzpomíná na situaci panující mezi ním a ostatními studenty slovy: „*Bylo nás tu v pokoji šest, i lze si představit, jak mně zvyklému na tichý život u matky, připadalo cizím a nezvyklým vidět kolem sebe stále tváře a slyšet hlučné hovory. Nejhorší však bylo, že hleděl-li jsem uniknout do oné nejhlubší všech samot, již je spánek, nenalezl jsem jí ani zde, naopak, pokus usnout byl pro mne jen trýzní, neboť moji spolubydlíci hrávali dlouho do noci*

¹⁹⁸ Václav Řezníček, Královehradecké vzpomínky, s. 90.

karty, a když zpozorovali, že proto nemohu usnout a bolestně si oddychuji, hráli tím déle do půlnočních hodin, a to co možno hlučně.“¹⁹⁹

Dalším činitelem ovlivňujícím vzájemné vztahy mezi spolubydlíci byl věkový rozptyl. Zvláště studenti vyšších ročníků se na své mladší kolegy dívali spatra a z pozice starších si vůči nim vymínili jistá práva. Takovéto poměry naznačuje František Pražák, který bydlel „s několika studenty od primánů k oktávánům“.²⁰⁰ Ve svých pamětech si jen krátce postěžoval: „...ti velcí k nám byli často přímo tyrany.“²⁰¹ Obšírněji popisuje pozici mladších studentů v bytě Josef Klik. Ten spolu s dalším studentem bydlel v podnájmu se studenty sedmého ročníku. „Oba se na nás nezkušené a ostýchavé jelimánky dívali tak trochu jako na své poddané; museli jsme jim chodit se džbánkem pro pivo, nosit dopisy na poštu a hlavně chodit k jejich spolužáku Františku Roubíkovi pro různé domácí úkoly, které Roubík vypracoval, oni opsali a pak zase po nás poslali podle programu dál. (...) Na pouhý pokyn jsem jim musil často zapalovat dohasínající fajfku, aby se páni septimáni nemusili sami obtěžovat ani dýcháním.“²⁰²

Je třeba říci, že soužití mezi spolubydlíci nemuselo být vždy problémové. Studenti se sobě časem navzájem přizpůsobili a vzniklo mezi nimi přátelství. Ve svém důsledku nezáleželo pouze na přístupu studentů, ale také na tom, jaký režim nastavili domácí, čímž mohli zamezit případným rozporům. Mnohé byty pak často fungovaly jako jakási studentská centra. K jejich obyvatelům přicházeli další spolužáci a společně řešili školní úlohy, ale také trávili volný čas. Velmi oblíbené bývaly hudební nebo divadelní produkce, diskuze apod.

Podstatné místo ve vzpomínkách zaujímají domácí studentů. Téměř vždy, když se pamětníci zmiňují o svém studentském bydlení, uvádějí, v čí domácnosti bydleli, respektive jaké bylo povolání domácího. Starost o domácnost, a tedy také o zaopatření studentů příslušelo paní domácí, popřípadě hospodyně. Měl-li student štěstí, snažili se mu bytní vytvořit náhradní domov. Mnozí se pak o svých domácích zmiňují s přátelskou vzpomínkou. „Pan Horálek byl dobrý, příčinlivý a laskavý člověk. Stravoval nás do syta, byl k nám ke všem ochotný, rád si zažertoval a zahrál si s námi špády v nichž byl mistr.“²⁰³ Důležitou roli mívaly zejména bytné, kterými byly

¹⁹⁹ F. V. Krejčí, Konec století, Praha 1989, s. 58-59.

²⁰⁰ F. Pražák, Půl století, s. 74.

²⁰¹ Tamtéž.

²⁰² J. Klik, Vzpomínky, s. 9.

²⁰³ V. Řezníček, Královehradecké vzpomínky, s. 147.

svobodné ženy nebo vdovy. Josef Klik píše: „*Některé byly spíše mámy; staraly se doopravdy o »své« studenty velmi pečlivě, sledovaly s napětím jejich prospěch, chlubily se jejich úspěchy a s radostí vyprávěly o těch, kdož je ještě po maturitě anebo dokonce po doktorátu navštěvovali.*“²⁰⁴ Starostlivost domácích oceňovali studenti hlavně v době, když se objevily nějaké nesnáze, nebo přišla nemoc. Díky důsledné péči paní domácí se Antonín Konstantin Viták úspěšně vyléčil z tyfu. „*Pozdravoval jsem se vříchledně, což jsem měl ovšem k poděkování vzornému léčení a bedlivému ošetřování paní Řehákové, jež s péčí velikou a něhou mateřskou mne obsluhovala jako vlastní matka.*“²⁰⁵

Přístup domácích byl však různý a ne všichni studenti mají pozitivní zkušenosti. Hůře na tom byli ti, jejichž bytným šlo pouze o výdělek. Kupříkladu Václav Kosmák popisuje situaci, kdy se jeho domácí prou o to, zda-li je výhodnější vzít si na byt dalšího studenta, nebo vepře na výkrm, což mu přišlo líto. „*Pocíťoval jsem bolestně, že bydlím u lidí, kteří mne mají jen pro zisk.*“²⁰⁶

Základní povinností ubytovatelů bylo poskytnout na základě domluvených podmínek byt a stravu. Vedle hmotného zajištění bylo jakýmsi mravním závazkem dohlížet na své svěřence a dbát na jejich výchovu. Tato skutečnost byla sice postihována ve školních předpisech, ale to, jak vypadal reálný stav, záleželo především na bytných samotných. Během celého školního roku byl student prakticky bez dozoru rodičů, byl ponechán sám sobě napospas. Zvláště u mladších studentů pak hrozilo, že by je různé vlivy mohly svést na špatnou cestu. Mnozí rodiče nemohli vykonávat ani občasnou kontrolu svých dětí, a tak oceňovali, když za ně bytní převzali alespoň nějakou odpovědnost a nastavili studentům domácí řád.

Rodiče často vyhledávali podnájemy u středoškolských profesorů. Předpokládali, že zde bude o studenta postaráno nejen po materiální stránce, ale hlavně po stránce výchovné. Domáci Karla Ullmanna určil studentům pevný režim. „*Výchova spartanská. V 6 hodin ráno vstávat, přesně ve 12.30 obědovat a v 18 hodin večeřet. V 21 hodin se šlo spát. – Kdo měl mnoho učení byl déle vzhůru.*“²⁰⁷ Ullmann dále hodnotí: „*Nám se věnoval plně a svědomitě, na nás dohlížel. V neděli konal s námi výlety mimo Brno, v zimě nás doprovázel na kluziště. (...) denně s námi chodíval do školy, a když jeho*

²⁰⁴ J. Klik, Vzpomínky, s. 27.

²⁰⁵ A. K. Viták, Paměti starého učitele, s. 111.

²⁰⁶ V. Kosmák, Vzpomínky bývalého studenta, Brno 1902, s. 52

²⁰⁷ K. Ullmann, Po zavátých stopách mého života, Brno 1948, s. 79.

vyučování náhodou ve stejnou hodinu končilo, opět s námi se vracel. (...) Vzpomínám s láskou a vděčností na tohoto vzorného pedagoga, kněze a profesora.“²⁰⁸

Takovýto kladný vztah rozhodně neměl ke svému bytnému, a zvláště k jeho zásadám, Karel Klostermann. Profesor, u kterého bydlel, přísně dbal na dodržování pořádku a plnění studijních povinností. Hlavním prostředkem k udržení kázně byly tresty. Za každý přestupek byl student postihován fyzickým trestem, který „býval zostřen ještě jinými tresty: domácím vězením, naprostým silentiem a internováním na místě, kdekdo seděl, z něhož odsouzenec neměl povstati leda z nejnnutnějších příčin.“²⁰⁹ Při kontrole studijních výsledků uplatňoval v podstatě vůči studentům zásadu „cukru a biče“. „Výsledek každé domácí i školní písemné práce bylo dlužno ohlásiti, aniž kdo byl tázán. Opomněl-li toho kdo, byl trestán pěti ranami a domácím vězením. Za posudek výborný, velmi dobrý a chvalitebný dostávalo se pochvalného uznání a přídavkem 3-10 krejcarů stříbra »na rekreaci«,“²¹⁰ výsledek »dobrý« byl vzat mlčky na vědomí, »dostatečný«, »obstojný« nebo »ještě obstojný«, po německy: *genügend, hinreichend* nebo *eben noch hinreichend*, měl v zápětí pokárání a jednu, také dvě rány důtkami. Posudek »nedostatečný« se trestal tolika ranami, co bylo hrubých chyb.“²¹¹ Veškeré Klostermannovy vzpomínky na pobyt v tomto podnájmu jsou spojeny se zásadami pana domácího a ukázkami postihování studentů. Není třeba, se jim více věnovat, protože vždy končily stejně, a to fyzickým trestem. Ve svém důsledku se student k výchovným metodám postavil s pasivním vzdorem. V tomto bytě strávil pouze první rok svých studií, to však muselo na duši desetiletého chlapce zcela jistě zanechat patrné stopy.

Dalo by se říci, že domácí režim nebyl určován pouze postojem a hodnotami bytného, ale také jeho povoláním. Vliv profese je patrný jak u výše uvedených pedagogů, tak u následujícího příkladu. Pobyt u kněze zachycuje Ladislav Quis následovně: „K domácímu řádu patřilo především ranní a večerní modlení, dlouhé a unavující, jež se dělo vždy v určité hodiny za řízení pana pátera. Každého večera jsme mimo to ještě (vyjímaje parvisty J.), střídavě předčítali z breviáře, neb z nějakého českého či latinského životopisu svatých.“²¹²

Aby bytní takto dbali o své studenty, nebývalo příliš obvyklé. V běžné domácnosti byl muž jako živitel rodiny pracovně vytižen. Zaopatření a dohled nad studenty měla na

²⁰⁸ Tamtéž s. 79, 85.

²⁰⁹ K. Klostermann, *Vzpomínky*, s. 69-70.

²¹⁰ Finance takto vyplacené se přičítaly k dalším nákladům, celkový účet pak na konci každého měsíce uhradili rodiče studentů.

²¹¹ Tamtéž, s. 70.

²¹² L. Quis, *Kniha vzpomínek*, s. 140.

starosti hlavně jeho manželka nebo hospodyně. Karel Klostermann o svém dalším domácím, učiteli zpěvu a hudby, napsal: „...od časného rána až do pozdního večera ani neděle nevyjímajíc, povoláním svým neustále a neúnavně zaměstnaný, z menší části doma, kam docházeli jeho žáci a žákyňe, z větší části pak mimo dům, v kostele na kůru, ve školách, také na gymnáziu, kde vyučoval zpěvu, nebo v rodinách, kde dával hodiny.“²¹³ Domácnost vedla jeho sestra a vzhledem k tomu, že Klostermann byl jediným podnájemníkem, neměla s ním příliš starostí. Navíc na něj nedohlížela nijak přísně a dávala mu volný prostor.

Přístup paní domácí závisel nejen na její povaze, ale především na podmínkách, které v tom kterém bytě panovaly. Ve velkých domácnostech s několika studenty v podnájmu bylo téměř nutností, aby domácí nastavila nějaký řád. Takový příklad můžeme najít opět u Klostermanna. V bytě úředníka finanční správy žila jeho čtyřčlenná rodina a třináct studentů. Oproti výše zmíněné bytné nebyla tato tak benevolentní. O své studenty dbala s pečlivostí, ale zároveň s razantností a přísností, aby v tolikačlenné domácnosti udržela pořádek. „...držela v pevných rukou otěže vlády v domácnosti i nad námi, kteří jsme byli svěřeni její péči. Pečovala o nás, jak uměla a mohla, a měla dojista nejlepší vůli, udržovati nás v dobrém pořádku jak po stránce hmotné tak i mravní, po této zvláště ty z nás, jež pokládala za nevyspělé a tudíž vydané svodům a mravní úhoně. Dohlížela na nás, učíme-li se pilně, napomínala nás a především nechtěla, abychom se stýkali s kamarády jinde bydlícími, tedy vymykající se její kontrole...“²¹⁴ Nemůžeme se divit, že paní domácí vyžadovala od studentů, aby dodržovali stanovená pravidla. Lze si jen těžko představit, jak by to asi vypadalo, kdyby si každý student dělal, co chtěl.

V průměrné domácnosti pobýval mnohem menší počet studentů. Vzhledem k tomu, že pocházeli z různých prostředí, jejich návyky, hodnoty a vlastnosti bývaly mnohdy velmi odlišné, bylo třeba, aby toto vzájemné soužití zaštiťovali bytní svojí autoritou. Každý student míval svoje rozmary, a zvláště ve společnosti dalších spolubydlících nebylo k rozpustilostem daleko. Ne všichni domácí však dokázali důsledně zakročit. Josef Šusta vystihuje pozici své domácí slovy: „Paní Streinzová byla přes svou ráznou vyřídilku hodná babuška, která nás pečlivě živila a marně pouštěla hrůzu, když jsme svou neplechou přesáhli slušné meze; tu chtěla si někdy i dupnouti, ale protože si k tomu dříve vždy opatrně podkasávala příliš dlouhou suknici, mýjelo se i toto

²¹³ K. Klostermann, Vzpomínky, s. 123.

²¹⁴ Tamtéž, s. 257.

účinkem.“²¹⁵ Pozice domácích vycházela zejména z jejich povahy, ale také z celkového přístupu ke studentům. V případě, že byli mírní a dávali studentům přílišnou míru volnosti, bylo obtížné zjednat si respekt. Mimo toho studenti dokázali vytušit každou jejich slabinu a náležitě toho využít. A takto to vylíčil Petr Kopal: „*Náš domácí byl praobyčejný človíček, jenž si neuměl ani sebemenší autority u nás udržeti. Jeho paní byla sice dobráčka, ale omezená. Jejich jedinou péčí bylo, aby si udrželi studenty. Co dělali, učili-li se, modli-li se, - bývalo vedlejší.*“²¹⁶

Se studentským bydlením úzce souvisela otázka stravování. Jak je již výše naznačeno, do ceny za podnájem byla zahrnována také strava. To, jak vypadalo stravování studentů, bylo podmíněno jednak dohodnutými podmínkami a jednak finančními možnostmi. Na základě dostupných údajů lze vytvořit následující typy. Do první skupiny patřili studenti, kteří platili pouze za byt, eventuálně ještě za snídani, a kteří si zajišťovali stravu jinými způsoby. Pokud nedostávali potraviny z domova, byli odkázáni na stravu poskytnutou dobrodinci, nebo ji získávali jako odměnu za kondice. V městech, kde byly v provozu obecní kuchyně, měli studenti možnost obstarat si alespoň oběd za zvýhodněnou cenu.

Nejběžnějším způsobem bývalo tzv. poloviční stravování, což znamenalo, že student dostával snídani a oběd. Jak to případně vypadlo, uvádí Alois Jirásek: „*Otec vyhledal mně byt a zaopatření druhu nejlacinějšího, »na půl stravy«, tj. oběd bez masa, polívku totiž a jen příkrm, a k snídani a k svačině kávu beze všeho.*“²¹⁷ Pokud student dostával k snídani pečivo, nebo bylo hlavní jídlo s masem, bývala souhrnná cena vyšší. Večeři si obstarávali studenti sami buď ze zásob poslaných z domova, nebo z příspěvků od rodičů a výnosů z kondic. Nejčastěji pak chodili k místním obchodníkům a kupovali si u nich pečivo, sezónní ovoce a zeleninu, nebo uzeniny. Například Richard Fischer dostával od rodičů „*pecen chleba, máslo, pulcar mléka. V zimní době zabíjačku: bouřku, jelita, jaternice, kousek pečeného masa, tlačenku a uzené.*“²¹⁸ Když byl proviant sněden, navštěvoval místní uzenáře. „*Na večeři chodili jsme »pod radnici«. Pod radnicí byly totiž tehdy uzenářské krámký (...) Prodávali párek uzenek za 3 krejcare, pečenou jitrnici neb jelito za 4 krejcare, míšené, eisenbahn (=železnici), presvuřt a podobné i za 4 krejcare. Studentům vždy se přidávalo. Chleba jsme si*

²¹⁵ J. Šusta, *Léta dětství a jinošství*, Praha 1947, s. 146.

²¹⁶ P. Kopal, *Z mého života*, s. 37-38.

²¹⁷ A. Jirásek, *Z mých pamětí*, s. 169.

²¹⁸ R. Fischer, *Cesta mého života*, s. 62.

donesli v kapse z domu.“²¹⁹ Vzhledem k tomu, že studenti většinou neměli příliš financí nazbyt, museli se spokojit se skromnější večeří. Čeněk Kramoliš popisuje svoje večeře následovně: „...na večeři jsem si ukrajovat malý krajíček chleba. Na podzim jsem si koupil za krejcar karlátek, dvě nebo tři jsem snědl se suchým chlebem a ostatní jsem si uschoval pro příští večeře.“²²⁰ Největší problém vznikal v zimním období. Aby si student mohl opatřit večeři, musel při přípravě poněkud improvizovat. „Dal jsem na plotnu železných kamínek hrnek s vodou, osolil jsem ji, vhodil jsem do ní půl kousku másla, které jsem si koupil na podloubí za dva krejcary, nadrobil jsem si do umělé polévky tvrdého chleba a s chutí pojídal.“²²¹ Alois Jirásek vzpomíná na svého spolubydlicího, který měl velmi rád okurkový salát. „Přítel Rykr byl takový náruživý milovník této krmě, že si strojil okurkový salát někdy i v zimě, tj. koupil si od paní Melicharové, obchodnice [s] potravinami, naší sousedky, na podsíní kyselý smetany, nasypal do toho tlučeného pepře a trochu soli a měl – okurkový salát bez okurek.“²²² V době nouze pak pomáhala solidarita spolubydlicích, kteří na tom byli se zásobami o něco lépe, což s trochou nadsázky líčí Jirásek. „...z kterýchžto zásob jsem chodíval, (...) kamarádovi »rekvírovat«, jak jsem se tomu naučil od Prušáků, a dával jsem smějícímu se Kubcovi cedulky, poukázky za ty rekvizice; ale ty obligace zůstávaly a zůstaly, tak jako předtím přemnohé pruské, bez vyplacení, a dobrý kamarád to nevyváděl.“²²³

Zcela výjimečně byli studenti v bytě s „celou stravou“. I v tomto případě existovaly různé varianty, jak to reálně vypadalo. Jednu z možností nabízí ve svých vzpomínkách Karel Klostermann: „Dostávali jsme k snídani kávu a rohlík, (...) oběd se skládal z polévky, (...) z kousku hovězího masa s omáčkou nebo nějakou zeleninou, k tomu knedlíky nebo omaštěné brambory, (...) třetím jídlem býval hrách, čočka, svítek v mléce, rýžová nebo krupičková kaše, škušánky a cezené nudle ap. V pátek býval místo hovězího masa nějaký vydatný moučník, buchty, vdolky, lívance, koláče atd., v neděli pak vždycky nějaká pečeně, nejčastěji vepřová, ale také husa, tu a tam i zajíc nebo kuřata. – Dopoledne, po škole, nalezl každý na svém stole k svačině, také tu a tam přídatkem jablko. (...) Zbývala večeře a ta byla, jež se stala kamenem úrazu. Pětkrát do týdne se nám předkládal talíř polévky a malý kousek chleba, nic víc; jedině v pátek

²¹⁹ Tamtéž, s. 59.

²²⁰ Č. Kramoliš, *Vzpomínky*, s. 17.

²²¹ Tamtéž, s. 17-18.

²²² A. Jirásek, *Z mých pamětí*, s. 197.

²²³ Tamtéž, s. 170.

býval moučník, zbylý od oběda, buchta nebo dva vdolky, někdy pomazánka, v neděli pak pečeně nebo uzenáč.“²²⁴

Studenti bývali vesměs se stravou paní domácí spokojeni. V některých případech se však můžeme setkat se stížnostmi na množství nebo kvalitu podávaného jídla, což platí také v případě Karla Klostermanna. Ten byl s kuchařským uměním své bytné celkem spokojen, až na polévky k večeři.

V podstatě celý školní rok, vyjímaje prázdnin a svátků, setrval student v místě školy. Návštěvy rodičů nebývaly příliš časté. Vzhledem k vzdálenosti a dopravním podmínkám je nebylo možné často vůbec uskutečňovat. Jiným důvodem bylo, že rodiče nechtěli, aby studenti „z učení byli vyrušováni“.²²⁵ Spojení mezi studentem a jeho rodiči bylo zajišťováno hlavně prostřednictvím obchodníků a formanů, kteří přijížděli se zbožím do města na pravidelné trhy. Po nich bylo studentům z domova zasíláno prádlo, potraviny, případně nějaký finanční příspěvek. Základní složkou proviantu býval chléb, podle možností rodičů bylo studentům posíláno máslo, sýr, buchty atd. Ke zmíněným zásobám býval přiložen dopis, který mnohdy znamenal jediný přímý kontakt s rodiči. Stejně jako celá řada dalších studentů také Karel Václav Rais, který studoval v Jičíně, netrpělivě vyčkával na obvyklý příjezd povozníka: *„My studenti z Bělohradu a z nejbližšího okolí jsme každý pondělek ráno před sedmou chvátili na Valdické předměstí, abychom se shledali s milým Bělohradským povozníčkem, panem Imlaufem, a přijali od něho, co nám rodiče posílali. Toho dne bývalo tedy nutno vstáti trochu dříve, bylot třeba zásilku si odnést do bytu, vše si uložit a hned zase zchystati i donést svůj uzel zpětný; (...) Dojev před svou hospůdku, vstoupil do vozu a uzly rozdával, vyřizuje zároveň, co z domova vzkázali. Já jsem v tmavomodrém plátěném uzlu pravidelně míval dřevěnou oválovou krabici s prádlem, bochník chleba, máslo, někdy buchty i věci jiné...“*²²⁶

O určité formě speditérství se zmiňuje ve svých vzpomínkách Josef Thomayer. Ten popisuje živnost starší ženy, která dopravovala studentům věci zaslané z domova a naopak. *„Čas ob čas obešla všechny rodiče mladíků v Klatovech studujících, přijala od rodičů zásilku prádla nebo jiných věcí potřebných, a když to všecko shromáždila, odvezla na malém čtyřkolovém vozíku, do něhož se sama zapřáhla, celý náklad do Klatov. (...) Překotná rychlost v zasilatelství Markytině ovšem nevládla. Uplynulo*

²²⁴ K. Klostermann, *Vzpomínky*, s. 261-262.

²²⁵ J. Guth-Jarkovský, *Paměti*, s. 75.

²²⁶ K. V. Rais, *Ze vzpomínek*, s. 104-105.

kolikrát i čtrnácte dní, než se zásilka do rukou studentových dostala, ale dostala se vždy na přesně určené místo, třeba by někdy ani adresou nebyvala označena. V Klatovech zase Markyta posbírala věci domů určené a zase je všechny bezvadně na Domažlicku rozesla.“²²⁷

Typickým způsobem studentského bydlení byl podnájem u soukromých ubytovatelů. Pro studenty ze sociálně slabých poměrů existovala ještě další varianta. V každé diecézi byly při arcibiskupstvích, biskupstvích, nebo bohosloveckých ústavech vedeny konvikty nebo chlapecké semináře (např. v Praze, Olomouci, Hradci Králové nebo v Příbrami, Kroměříži atd.). Vedle svěřenců, kteří hodlali pokračovat v teologických studiích, do nich byli přijímáni také světští studenti. Dalo by se říci, že se jednalo o jakési předchůdce školních internátů. Podstata konviktů a seminářů jako taková byla založena na dvou rovinách. Katolickým chlapcům bylo poskytováno zázemí v podobě ubytování a stravy, ale přitom byl kladen důraz také na jejich výchovu. Většina studentů musela pobyt v konviktu hradit, i přesto to pro mnohé rodiče znamenalo výraznou finanční úlevu, protože náklady spojené s pobytem v konviktu byly mnohem nižší, než kdyby student bydlel v bytě. Někteří studenti pak měli možnost získat místo, které bylo financováno ze studijních nadání. Jakou výhodu to znamenalo pro otce Svatopluka Čecha, popisuje autor následovně: „...měl jednoho syna na celé ostatní gymnázium bezplatně zaopatřena a mohl tím snáze pečovati o vzdělání ostatních sedmi mladších dětí.“²²⁸ V souvislosti s řešením otázky bydlení míval velmi podstatnou roli místní kněz, který rodičům doporučoval nebo zprostředkovával umístění syna do konviktů. Řada studentů vstupovala do konviktů se smíšenými pocity. Na jedné straně se museli podřít poměrně přísnému domácímu řádu a vzdát se volnosti, na kterou byli doposavad zvyklí, na druhou stranu si uvědomovali, že rodiče nebudou muset vynakládat tolik prostředků. Postupem času se s touto situací smířili a rádi vzpomínají na navázaná přátelství, zdroje rozptýlení a obcházení zákazů.

Jak už napovídá výklad slovníkového hesla „konvikt“, lat. convictorium, místo společného žití studujících,²²⁹ zaopatření hmotného i duševního zázemí probíhalo v kolektivním duchu. „...každý měl tu stejně svůj cínový talíř s rovnoprávně odměřenou porcí v refektáři, svou polovici dvojitého pultu v museu, svou seminářskou postel se společným cínovým umyvadlem v dormitáři a zimní dobou, kdy nosili jsme všichni

²²⁷ J. Thomayer, Za zápisků lékaře, s. 53-54.

²²⁸ Sv. Čech, Kniha vzpomínek, s. 81-82.

²²⁹ Viz Masarykův slovník naučný, díl IV., Praha 1929, s. 85.

instrukcí nám předepsaný šedivý »Radmantel«, srovnávala nás i jakási společná uniforma.“²³⁰

Prakticky veškerý čas konviktistů byl rozdělen mezi náboženské a studijní povinnosti. Jejich každodenní režim byl vymezen pevným rozvrhem. Miloslav Hýsek zachycuje ve svých pamětech domácí řád chlapeckého semináře v Brně takto: „*V létě se vstávalo o páté hodině, v zimě o šesté, (...) studovalo se do sedmi hodin, potom se šlo do kaple na tichou mši, a po snídani do školy. (...) »Študýrka« se začínala o pěti hodinách, v sedm se večeřelo, do osmi byla volná zábava, o devíti krátká pobožnost v kapli, o deseti se šlo spát...*“²³¹

Volný čas mohli obvykle trávit v zahradě nebo knihovně. Co se týká možnosti trávit jej mimo prostory konviktu, vždy záleželo na postoji jeho představených. Miloslav Hýsek píše: „*Ve středu a v sobotu odpoledne bylo možno se dovolit do města...*“²³² V případě pražského arcibiskupského konviktu nebylo vedení takto benevolentní. Vycházky bývaly někdy povolovány pouze těm, kteří měli v Praze nějaké příbuzné. Odpoledne ve volných dnech, tedy ve středu, sobotu a v neděli, chodili konviktisté na společné procházky za město. „*Po dvou putovali jsme v dlouhé řadě – jež byla zakončena dohlízejícím prefektem nebo vicerektorem – ulicemi pražskými a pak nějakou partií nejbližšího okolí...*“²³³ Neděle pak byla hlavním dnem náboženských úkonů, jak líčí Svatopluk Čech: „*Dopoledne mše a exhorta na gymnáziu, odpoledne nešpory, při nichž jsme na kůru kostela Salvátorského zpívali latinské žalmy, nápěvy nám se málo zamlouvajících...*“²³⁴

Vzájemné vztahy mezi konviktisty se příliš nelišily od poměrů mezi spolubydlicími v podnájmu. Případné rozdíly mezi nimi však byly smazávány kolektivním rázem zařízení. Co ovšem nešlo pominout, byla věková hierarchie. „*Větší rozdíl činilo arci mezi námi pořadí škol. Již tercián shlížel pravidlem dosti spatra na sekundána a čím vyšší škola, tím více hloubila se tato propast pohrdání. Nižší snášeli to jako věc přirozenou a vzhlíželi navzájem s rostoucím v témž poměru respektem k žákům vyšších tříd...*“²³⁵

Ať už si byli konviktisté povahově blízcí nebo nebyli, vždy se našel nějaký důvod, který je patřičně sdružil. Vedle kritizování a obcházení seminárních nařízení, je také

²³⁰ Sv. Čech, Kniha vzpomínek, s. 86.

²³¹ M. Hýsek, Paměti, s. 90.

²³² Tamtéž.

²³³ Sv. Čech, Kniha vzpomínek, s. 155.

²³⁴ Tamtéž, s. 113.

²³⁵ Tamtéž, s. 86.

spojovalo podnikání různých nezbedností. Nejvíce příležitostí se jim naskýtal v museu (studovně), když neměli příliš povinností do školy. Svatopluk Čech ve svých vzpomínkách píše: „...tropili jsme alotria, četli zábavné knihy, slepovali z lepenky jesličky a jiné trety, vyráběli elektrické stroje, psali povídky a básně pro tajný konviktský časopis, neb dokonce hráli v šachy a karty, přičemž zdvižená víka pultů tvořila nám ochrannou stěnu proti inspekčním návštěvám prefektovým.“²³⁶ Svoje konání si často dokázali náležitě zdůvodnit, což je patrné v následujícím případě. Zvláště v zimě si konviktisté stěžovali na nedostatečné vytápění, a když nebyli vyslyšeni, řešili situaci po svém. „Nepomohla-li stížnost, sahali jsme někdy ku krajnímu prostředku svépomoci. Kradli jsme – prostě řečeno – topivo, kde jsme se k jakému mohli dostat. Ani nám však nenapadlo, spatřovati v tom krádež; pokládali jsme to za dovolenou anexi a rekvisici v té ustavičné válce, kterou jsme vedli se svou seminářskou vrchností. A pak jak jsme měli pokládati za nepravost, co jednotlivec konal jen pro obecné dobro?!“²³⁷ Pokud nějaký jejich kousek přesáhl míru únosnosti, následovalo vyšetřování, soudržnost studentů bývala však taková, že viník nebyl vypátrán. „V takových věcech byli jsme všichni za jedno, jeden za všechny.“²³⁸

Na to, jak vypadalo stravování studentů v pražském arcibiskupském konviktu, vzpomíná Svatopluk Čech slovy: „Ráno měli jsme kávu s houskou. (...) Oběd skládal se z polévky, masa a příkrmu, buď z mouky, zemčat nebo zeleniny; k večeři byl nějaký pokrm téhož druhu. Oběd i večeři doplňovala dosti slušná porce chleba...“²³⁹ Na první pohled by se zdálo, že na tom svěřenec konviktu nebyl z hlediska stravy tak špatně, jelikož student bydlící v podnájmu nemíval někdy ani zdaleka takovéto podmínky. Přesto můžeme v Čechových vzpomínkách najít řadu stížností na kvalitu stravy. „O jakosti kávy mluvili jsme jen s ironií, a tradice o myši, malé obyčejné myšce, kterou jeden konviktista na dně svého hrnku utopenou našel a kterou jsem viděl vlastníma očima, udržuje se snad v semináři dodnes.“²⁴⁰ Mezi neoblíbená jídla patřily mrkev, hrách, čočka, a pak zvláště zelí, což konviktisté řešili tak, že demonstrativně nechávali jídlo nedotknuto. V tomto případě si můžeme položit otázku, zda-li byla kvalita zmíněných jídel opravdu tak špatná, nebo zda-li šlo spíše o to, že studenti byli vybíraví.

²³⁶ Tamtéž, s. 100.

²³⁷ Tamtéž, s. 107.

²³⁸ Tamtéž, s. 103.

²³⁹ Tamtéž, s. 111.

²⁴⁰ Tamtéž.

Protože pokud byly k obědu špekové knedlíky, buchty nebo koláče, tak žádný problém nebyl.

4.3 Cesty a cestování v životě studenta

Každý student, ať už byl místní, nebo bydlel v podnájmu, musel do školy docházet každý den. Školní výuka probíhala od pondělí do soboty a v neděli se musel student povinně účastnit mše a exhort. Ve dnech s dopoledním a odpoledním vyučováním student absolvoval tuto cestu až čtyřikrát. Studenti bydlící v podnájmech většinou usilovali o to, aby bydleli blízko školy, a tím pádem jim odpadly starosti s každodenní cestou. V malých městech nebylo denní docházení do školy až tak náročné, jiné to však bylo v případě velkých měst, zejména Prahy. Místní studenti museli většinou zdolávat větší či menší vzdálenost, přesto si někteří dokázali najít rozmanité zdroje rozptýlení. Josef Bohuslav Foerster, který bydlel v Pštrosově ulici, líčí svoji cestu do malostranského gymnázia takto: *„Do školy bylo daleko, ale dětské nohy mají křídla, a pak – chodilo nás několik z okolí sv. Vojtěcha a cestami záviděníhodnými. Nejprve podle staveniště Národního divadla, poté po nábřeží a panorámou neporovnatelnou. Nebylo dne ani hodiny, jež by nebyly vyvolaly nový a nový čarovný pohled. Jako moře věčně krásné a věčně nové, tak byla vyhlídka, kterou v posvátném údivu spatřily naše dětské oči, denně jiná, ale vždy stejně vábivá a okouzlující. A jak lákavé proměny skýtala našim školním pochůzkám roční počasí! V zimě chodilo se do školy po ledu na Vltavě, a tu zejména cesty domů, kdy nebylo spěchu a sníh byl již odstraněn, byly radostí a osvěžením. Jaro přinášelo nejen zeleň a květy na březích Vltaviných, řeka pravidelně vystoupila ze svých úzkých tehdy břehů a naplnila ulice. Neblahá ta věc poskytla nám dětem zábavu: jezdily jsme na půl cesty lodičkou, a dokonce zdarma. Tak bylo postaráno o rozmanitost a potěšení.“*²⁴¹

Také pro Antonína Novotného byla cesta do školy plná dojmů a zážitků. Denně putoval z Vladislavovy ulice do Akademického gymnázia. Při této cestě pražskými ulicemi často podléhal kouzlu rozmanitých krámků a živností. Hračkářství, kovárna nebo knihkupectví na malého studenta působily tak, že *„nebylo možno projít bez zastávky“*.²⁴² Důsledkem toho bylo, že často přicházel do školy pozdě, a pak ho neminul trest.

²⁴¹ J. B. Foerster, Poutník, Praha 1929, s. 72-73.

²⁴² A. Novotný, O mládí téměř staropražském, Praha 2000, s. 114.

Další skupinu tvořili studenti, kteří byli z nejbližších obcí a docházeli do školy pěšky. Určitou roli hrálo zejména to, jak daleko od školy student bydlel a jak příznivé, či spíše špatné počasí na tuto cestu měl. Na takovou každodenní cestu vzpomíná Alois Jirásek, který studoval v Broumově, ale bydlel „na handlu“ v nedalekých Hejtmánkovicích. *„Do gymnázia jsem měl dobré půl hodiny. Čtyřikrát denně, často u veliké slotě nebo za tuhého mrazu, jsem tu cestu měřil. (...) Většinou jsem putovával sám. Cesta vedla vsí, pak silnicí topolovou alejí a předměstím do města...“*²⁴³ Jirásek si ve svých vzpomínkách sice postěžoval na obtíže spojené s denní cestou do školy, ale jeho případ nebyl až tak komplikovaný. Obec leží v těsné blízkosti Broumova a mimo toho se v následujícím roce přestěhoval do podnájmu přímo do města, a tím tak problém vyřešil.

Daleko horší podmínky měli přespolní studenti, kteří museli překonávat vzdálenost až několika kilometrů a kteří tak trávili na cestě do školy a ze školy značnou část volného času. Největší překážky zažívali zejména v zimních měsících, ve výjimečných případech našli rodiče přespolnímu studentovi byt ve městě alespoň na toto období.²⁴⁴

Denní dojíždění bylo běžnější až na počátku 20. století, a to hlavně v oblastech, kde bylo možné využít železniční dopravu. Střední školy se tak staly dostupnější i pro studenty z méně vzdálených obcí a měst od místa školy, kteří by si ale předtím museli opatřovat bydlení, anebo podstupovat náročné docházení pěšky. Přesto přinášela tato skutečnost jistá úskalí, která ve svých vzpomínkách popisuje Jan Zrzavý, který denně dojížděl z Okrouhlice do Německého Brodu: *„...vstávalo se ráno ještě za tmy, bláto v Okrouhlici, bláto v Brodě, anebo potom sníh a mráz, dlouhé a promarněné hodiny čekáním na špinavém nádraží. Za tmy jsem k vlaku vstával, za tmy jsem se vracel; i v neděli ráno jsme museli do Brodu, do kostela na exhortu...“*²⁴⁵

Do poslední a také nejpočetnější skupiny patřili studenti, kteří byli ze vzdálenějších obcí a měst a kteří bydleli v průběhu školního roku v místě školy. Těchto studentů se týkalo cestování především. Během školního roku podnikali studenti cestu domů zejména na Vánoce, pololetní prázdniny, Velikonoce a svatodušní svátky. Jak už je výše zmíněno, školní a náboženské povinnosti vyplňovaly v podstatě celý týden. Pokud se v průběhu roku naskytl nějaký volný den nebo svátek a nebyl spojen

²⁴³ A. Jirásek, *Z mých pamětí* s. 126.

²⁴⁴ Srov. G. Kabrhel, *Po padesáti letech*, s. 13.

²⁴⁵ J. Zrzavý, *Jan Zrzavý vzpomíná*, s. 37.

s nějakým povinným školním nebo náboženským úkonem, mohl student teoreticky odjet domů. U studentů ze vzdálených míst, s časově i dopravně špatnou dostupností to prakticky nepřipadalo v úvahu. I když měli studenti příznivější podmínky, jak se dostat domů, nesetkávali se u profesorů, ani rodičů s příznivým stanoviskem, a to bylo zdůvodňováno hlavně tím, že by tuto dobu měli věnovat spíše studijním zájmům.²⁴⁶ Krajní variantou bylo, že student jezdil domů pouze na letní prázdniny. Takový případ můžeme najít u V. J. Kavky, jehož rodiče se přestěhovali z Nového Bydžova do Rokytnice nad Jizerou. „*Sem jsem již nejezdil domů na svátky, byloť to z Prahy příliš vzdálené, žádného železničního tehdy spojení, a zvláště v zimě cesta tam obtížná.*“²⁴⁷

Jak a čím studenti cestovali záviselo na několika důležitých faktorech. Svou roli hrálo roční období, respektive aktuální stav počasí, možnost využití nějakého dopravního prostředku a v neposlední řadě finanční dostupnost. V řadě případů se můžeme setkat s prolínáním těchto faktorů.

V průběhu 19. století bylo pro studenty velmi běžné chodit na svátky domů pěšky. Tento způsob cestování volili studenti z různých důvodů. Ne všechny oblasti českých zemí byly dopravně dostupné, i když měli studenti možnost nějaký dopravní prostředek využít, bylo pro většinu z nich finančně neúnosné, aby tak mohli učinit. Tuto skutečnost lze uvést na příkladu Josefa Klika, který pocházel z Deštné, odtud do Jindřichova Hradce jezdily poštovní vozy, přesto naprostá většina studentů chodila pěšky. Ve svých vzpomínkách uvádí, že jízdné stálo 20 krejcarů, což si z deštnských studentů mohl dopřát jen málokdo. Poštovní vůz měl pro ně spíše zásobovací funkci, přivázel a odvázel z Deštné pro studenty prádlo apod. Vlakem se Josef Klik svezl, když si na konci školního roku našetřil potřebné peníze, a to jen do nejbližší stanice. Cestu podnikl pouze ze zvědavosti, jelikož železniční trať do Deštné ani nevedla a ani mu to nijak neusnadnilo cestu domů.

U některých studentů se můžeme setkat s faktem, že jim cestování pěšky nevadilo. I když měli možnost cestovat nějakým dopravním prostředkem, tak toho nevyužili. Cesta pěšky pro ně znamenala určité kouzlo, volnost nebo zdroj zábavy a povyražení. Václav Řezníček vzpomíná na cesty jako na nezapomenutelnou studentskou poezii, kdy společně s ostatními studenty putoval domů. „*Pochody ty byly plné rozmaru a veselí, takže jsme je tradicionelně podnikali v letech sedmdesátých ještě i ti, kdo jsme mohli jeti domů po železnici a dobrovolně doprovázeli jsme kolegy, kteří museli na svátky per*

²⁴⁶ K. V. Rais, Ze vzpomínek, s. 111.

²⁴⁷ V. J. Kavka, Mé paměti, Praha 1906, s. 29.

pedes apostolorum.“²⁴⁸ Oblíbil si pěší cestování tak, že se často sám vydával na cestu domů a místo toho, aby šel po přímé trase z Hradec Králové do Skaličky, volil cestu velkou oklikou, aby poznal krásy kraje. Přitom, jak sám píše, mohl jet železnici. Již od roku 1857 byla v provozu část Jihoněmecké spojovací dráhy, trasa z Pardubic do Jaroměře, a Václav Řezníček mohl jezdit z Hradce až téměř domů.

Cestu pěšky z Prahy do Slaného vykonával často i Svatopluk Čech. Na rozdíl od výše zmíněného pamětníka v tomto případě nepřevažovaly až tak poetické důvody. Pokud to počasí jen trochu dovolovalo, raději volil cestu pěšky než dostavníkem nebo panským povozem.

Dalším typickým způsobem cestování studentů byla jízda povozem. Nejlepší variantou bylo, pokud měli rodiče vlastní povoz a potah, a studenta tak mohli dopravovat bez větších obtíží. V případě, že z místa bydliště odjíždělo více studentů, pronajímali rodiče povoz, aby své potomky vyslali na studia. Takovéto vypravení ať už vlastního, nebo pronajatého povozu mělo zásadní význam hlavně na začátku a na konci školního roku, kdy student cestoval společně se svojí celou výbavou z domova na studia a pak zase zpět na prázdniny. Na takovéto cestování vzpomíná Servác Heller, pro kterého byl nejobvyklejším a také nejoblíbenějším dopravním prostředkem formanský vůz. Na konci prázdnin si často spolu s dalšími studenty z Vlašimi pronajímal zvláštní vůz, který je dovezl i s jejich kufry a další výbavou až do Prahy. Na svátky během školního roku jezdil nejčastěji s formanem, který pravidelně vozil do Prahy náklad s ovsem. Cesta povozem trvala většinou dva nebo tři dny. Vůz odjížděl z Vlašimi většinou ve tři hodiny odpoledne, po pěti hodinách jízdy byli v Benešově, kde měli zhruba čtyřhodinovou přestávku v zájezdním hostinci, a odtud vyjeli směrem do Prahy, kam dorazili až druhý den večer. Pokud vyjeli z Vlašimi večer, museli po cestě ještě přenocovat v zájezdním hostinci a do Prahy přijeli až třetího dne časně ráno. Obdobně vypadala i cesta z Prahy do Vlašimi, pouze s tím rozdílem, že forman už nevezl náklad. Pro studenta tak byla cesta veselejší, jednak cestoval domů, bez nákladu jel povoz rychleji a na zpáteční cestu přibral forman další cestující, takže bylo o zábavu postaráno. Do kopce jel povoz krokem a s kopce se klátil. Daleko horší podmínky však bývaly při cestě v zimě, když bylo náledí, nebo závěje. V zimě musel forman cestujícím dát do vozu slámu a seno, aby jim nebyla taková zima. Na výše uvedeném popisu je

²⁴⁸ V. Řezníček, *Královehradecké vzpomínky*, s. 177.

patrné, jak bylo takové cestování náročné, a to hlavně časově, přesto na zážitky spojené s cestou vzpomíná Heller s určitou nostalgií.²⁴⁹

Možnou variantou, jak mohl student cestovat, bylo využití poštovní nebo soukromé dostavníkové dopravy. Nejrychlejší, a tudíž nejefektivnější bylo cestování poštovními rychlíky. Studenti však jimi nejezdili, a to hlavně z finančních důvodů. Cesta by jim trvala sice polovinu doby, kterou jel běžný dostavník, ale poplatek byl daleko vyšší. Servác Heller uvádí, že jízda poštovním rychlíkem z Prahy do Vlašimi stála čtyři zlaté a 30 krejcarů, což si mohl dovolit pouze úzký okruh cestujících, a cestování jím tak pro studenty nepřipadalo vůbec v úvahu. Soukromé dostavníky byly větší než poštovní rychlíky, mohlo v nich cestovat osm až deset osob, a tím se staly cenově dostupnější. Studenti jimi však cestovali pouze ve výjimečných případech. I když byly levnější, pro studenty to byla přece jenom finanční zátěž. Cesta dostavníkem z Rokycan do Prahy stála tři zlaté, „*obnos na tehdejší dobu veliký*“, jak píše Adolf Srb.²⁵⁰ Vedle toho bylo cestování zdoluhavé a krajně nepohodlné. Například cesta z Rokycan do Prahy trvala dvanáct hodin, což při plně obsazeném dostavníku za mrazivého počasí jistě nebylo zrovna příjemné.

Cestování dostavníkem z Prahy do Vlašimi popisuje Servác Heller následujícími slovy: „*Dostavník náš byl větší než poštovní rychlík, byl také natřen dole barvou žlutou a horem načerno a vypadal tehdy zdaleka skoro jako rychlík, ale jenom zdaleka. Jeho zařízení bylo velmi prosté a v porovnání s rychlíkem chatrné, ba lze říci bídné: dvě černou koží potažené lavice a podlaha – holý silný plech. Okna a dveře (na obou stranách) byly vždy roztřeseny, nepřiléhaly a propouštěly silný průvan. (...) Nejhuře bylo s dostavníkem, když leželo hojně sněhu a byl tuhý mráz. Tu stávalo se často, že vůz, na jehož kolech přimrzaly sněhové škváry, z místa nemohl, a tu musili cestující vystoupit, vlastní ramena nasadit, dostavník ze závěje vyprostit a pak ještě dále až na konec návrší vytlačit, sice byli by docela zamrzli.*“²⁵¹ Jízda dostavníkem byla pro něj nejhorším zážitkem z cestování a hlavně finančně nákladná, proto raději volil jiný druh dopravy, a to formanský povoz. Mimo Adolfa Srba a Serváce Hellera vzpomíná na tento druh dopravního prostředku také Svatopluk Čech: „*A bývala to jízda nekonečná. V létě pražili jsme se v koženém břiše toho Molocha, těsně stlačení ve společnosti jiných obětí, obyčejně svým vzezřením, svými hovory, svými výpary málo nám příjemné, v zimě*

²⁴⁹ Podrobněji popisuje Heller cestování formanskými vozy ve svých vzpomínkách S. Heller, Z minulé doby našeho života národního, kulturního a politického, díl II., Praha 1918, s. 227-244.

²⁵⁰ A. Srb, Z půl století, Praha 1913, s. 14.

²⁵¹ S. Heller, Z minulé doby, díl II., s. 225-226, 227.

*fičel zase mráz dovnitř četnými skulinami a zvláště k nohám dobýval se naposled i nejtlustšími houněmi a bačkorami.*²⁵² A zároveň dodává: „*Ale přesto vše, o starý, dávno zesnulý dostavníku, zachoval jsem ti přátelskou vzpomínku.*“²⁵³ Svatopluk Čech stejně jako ostatní zažíval na cestě trampoty, přesto si na cestu dostavníkem uchoval nostalgické vzpomínky. Je třeba říci, že na rozdíl od výše uvedených pamětníků cestoval zhruba o dvě třetiny kratší vzdálenost než oni, a tak strávil na cestě mnohem kratší dobu. Důležitou roli hrálo i to, že od roku 1873 jezdila z Prahy do Slaného železnice, což znamenalo konec existence dostavníků na této trase. Cestování dostavníkem přinášelo určitá úskalí, jeho podstatou bylo přepravovat osoby a ne jim zajišťovat jakýkoliv komfort. Než byla vystavěna síť železnic, byly dostavníky nejdůležitějšími dopravními prostředky, zvláště pokud se jednalo o delší trasy, bývaly jedinou možností. Rozvoj železniční dopravy neznamenal zánik dostavníků, ale jejich vytlačení do lokalit, kde nebyla dostupnost železnice.

V 30. až 70. letech 19. století byla v českých zemích vybudována základní železniční síť, která byla v posledním dvacetiletí 19. století a prvním desetiletí 20. století doplněna o síť železnic nižšího řádu.²⁵⁴ Nejprve je třeba položit si otázku. Jaký význam měla železnice pro cestování studentů? Pro řadu z nich neměla význam žádný, jelikož absolvovali svá studia, dříve než byly vůbec jednotlivé železniční tratě uvedeny do provozu. Některým studentům se naskytla možnost, aby část cesty podnikli železnicí, ale pak museli pokračovat povozem, nebo dostavníkem. Josef Konšel jezdil z Určic u Prostějova do Kroměříže. Na počátku svých studií mohl jet železnicí z Prostějova do Kojetína, dál musel povozem. Od roku 1887 začala z Kojetína jezdit železnice i do Kroměříže, a tak mohl od té doby vykonávat celou cestu už jen prostřednictvím železniční dopravy. Vedle toho existovala skupina studentů, kteří měli možnost využít železniční spojení, ale příliš tak nečinili. Jízda vlakem pro ně znamenala větší finanční vydání než u jiného způsobu dopravy. To byl případ Richarda Fischera. Ten většinou cestoval domů na svátky z Olomouce do Mohelnice s povozem zelinářky, za tuto cestu zaplatil 30 krejcarů, kdežto jízda železnicí by ho stála 83 krejcarů. Pokud bylo ve finančních možnostech rodičů, aby mohl student cestovat železnicí, byl ušetřen celé řady obtíží, které by jinak musel podstoupit. Když odjížděl Jiří Bittner spolu s dalšími studenty z Milavče u Domažlic na studia do Prahy, trvala cesta povozem tři dny a

²⁵² S. Čech, *Kniha vzpomínek*, s. 76.

²⁵³ Tamtéž.

²⁵⁴ M. Hlavačka, *Zrod moderní dopravní a komunikační sítě v českých zemích*, in: K. Bláhová (ed.), *Komunikace a izolace v české kultuře 19. století*, Praha 2002, s. 25.

cestou museli dvakrát přenocovat. Na počátku 60. let 19. století byla zprovozněna západní dráha, a tak mohl jezdit domů vlakem. Dráha sice Milavčí procházela, ale neměla zde zastávku, proto vystupoval v Blížejově, odkud měl ještě hodinu cesty, než byl doma, i přes tuto skutečnost znamenala možnost cestovat železnicí velké pozitivum. Bittner sice neuvádí, jak dlouho jízda trvala, ale v porovnání s jiným způsobem cestování, byla jistě rychlejší a méně náročná. V jeho vzpomínkách se můžeme setkat se zmínkou, že tuto cestu absolvoval také pěšky, a to pouze díky vlastnímu přičinění. Den před odjezdem utratil peníze, které mu otec poslal na jízdu vlakem, a tak studentovi nezbylo nic jiného než se vydat pěšky.

Určitou skutečností bylo také to, že cestování železnicí nebylo mezi studenty příliš oblíbené, o čemž svědčí případ Karla Václava Raise. Ten chodíval společně s dalšími studenty z Jičína do Bělohradu běžně pěšky. Během jeho studií začaly jezdit vlaky z Jičína do Ostroměře, a tak mohl jet až do Bělohradu železnicí. Ve svých vzpomínkách popisuje svoji první cestu vlakem takto: „...a protože před Vánocemi bylo sněhu příliš mnoho, poslali mi z domu osmačtyřicet krejcarů, abych se tedy na svátky svezl ve čtvrté třídě. Nenaplňovalo mne to žádnou radostí, protože k Vánocům patřila ta pout zasněženou krajinou, ať by se třeba všichni čerti ženili; jediné lákalo, že jsem totiž po dráze doposud nikdy nejel.

Že je nějaký jízdní řád, jsem do té doby nevěděl; na dráze mi pověděli, kdy to z Jičína vyjíždí a nebylo třeba vědět více. A tak jsme se čtyři kamarádi z reálky vypravili. (...) Ve čtvrté třídě nebylo sedadel, jenom železné pruty opěrné; kdo měl chuť, mohl si usednouti na příčnou tyč – jak dlouho to vydržel! Kdo měl uzel, usadil se na měkkém. Protože notně mrzlo a ve voze se netopilo, přebíhali jsme jako lvi v kleci. Okénka byla všecka zamrzlá i vydýchávali jsme si průhledy, abychom přece viděli kraj. Och, do Ostroměře byla cesta dlouhá! Když jsme tam vystoupili, zvěděli jsme, že na vlak k nám musíme půl čtvrté hodiny čekatí...“²⁵⁵

Nutno dodat, že za dob svých studií cestu vlakem Rais už nikdy nepodnikl. Stejně jako mnoho dalších studentů považoval cestování pěšky za tradici a neopakovatelný zážitek, jelikož patřilo ke studentskému životu tehdejší doby. Mimo to je třeba také vzít v potaz fakt, že spojení mezi Jičínem a Bělohradem nebylo přímé. Doba, kterou studenti strávili v Ostroměři čekáním na přípoj domů, byla téměř stejná, jako kdyby šli z Jičína do Bělohradu pěšky.

²⁵⁵ K. V. Rais, Ze vzpomínek, s. 113-114.

Cestování železnicí nebylo u studentů příliš zastoupeno. V podstatě se v pamětech a vzpomínkách setkáváme pouze s ojedinělými případy. Pokud bylo železniční spojení k dispozici, často si z finančních důvodů nemohli jízdu dovolit, a tak využívali jiné dopravní prostředky. Největší efekt měla železnice hlavně u studentů, kteří museli překonávat větší vzdálenost.

Ať už studenti využívali jakýkoli výše uvedený způsob dopravy, nebyla pro ně cesta žádnou snadnou záležitostí. Svou roli hrál především stav dopravní dostupnosti v daném období. Počet středních škol se v průběhu 2. poloviny 19. století sice stále zvyšoval, přesto musela velká většina studentů překonávat nemalou vzdálenost, než se dostali do nejbližší školy. Cestování bylo v neposlední řadě časově náročné. Jak dlouho student cestoval, záviselo především na tom, jak daleko to měl a jaký způsob dopravy využil. Cesta tak mohla trvat několik hodin, v jiných případech dokonce dva až tři dny.

Není pochyb o tom, že studenti ze vzdálených obcí a měst od místa školy museli překonávat na cestě značné překážky. Ze všech autorů, kteří v pamětech a vzpomínkách popisují cestování v období svých studií, zažil největší peripetie Karel Klostermann. Nejpriznivější cestovní podmínky měl na počátku studií, když studoval v Klatovech a jezdil na svátky k rodičům do Sušice. Vzdálenost nebyla příliš velká, a tak se malý student dostal povozem domů za necelé čtyři hodiny. Situace se změnila v době, když se jeho rodiče přestěhovali do Štěkně, a tím se mu cesta domů natě zkomplikovala. Na vánoční svátky cestoval dostavníkem z Klatov do Strakonice téměř devět hodin, odtud pokračoval s otcem povozem do Štěkně. Jízda dostavníkem byla pro něj tak nemilým zážitkem, že se rozhodl jít na Velikonoce domů pěšky. Vyšel odpoledne, v noci přenocoval v zájezdním hostinci a druhý den odpoledne došel domů. V následujícím roce Klostermann přestoupil z Klatov do Písku, což by pro něj znamenalo dvě a půl hodiny cesty do Štěkně, kdyby se nemuseli jeho rodiče přestěhovat do Kašperských Hor. Obtíže, které mu tato změna přinesla, líčí slovy: „...*třináct hodin cesty, již sotva bude lze vykonati jinak nežli pěšky, ježto nebude lze posílati mi povoz a poštovní spojení nebylo. A železnice? – Můj Bože - té v celých jižních Čechách tenkrát nebylo – část dráhy cí. Frant. Josefa, trať spojující Plzeň a Budějovice byla dostavěna teprve r. 1869, trať pak, vedoucí do Dolních Rakous do Vídně teprve r. 1870.*“²⁵⁶ Klostermann tak přesně vystihl svoje dopravní možnosti. Pokud se naskytla možnost, připojoval se ke spolužákovi, který jel povozem část cesty stejným směrem. V této době již

²⁵⁶ K. Klostermann, *Vzpomínky*, s. 330.

Klostermanův otec nevlastnil povoz a potah, a tak mohl synovi najmout povoz jen na část cesty, když jel zpátky do školy. Krajní varianta nastávala, když bývala školní výuka ještě den před Štědrým dnem. Klostermann se tak vydával na cestu hned po skončení vyučování a celou noc šel, aby se druhý den dostal domů. Touha být na Vánoce doma byla tak silná, že student ušel vzdálenost zhruba 45 km za 10 hodin. Nejen on, ale také řada dalších studentů si neuvědomovala, jaké nebezpečí při celonoční chůzi mohlo nastat. Často se stávalo, že studenti ve tmě a v nepříznivém zimním počasí zabloudili.²⁵⁷

V pamětech a vzpomínkách se tak nejčastěji setkáváme s popisem cestování na vánoční svátky. Autorům se tyto zážitky pevně vepsaly do paměti, a to z několika důvodů. Studenti odjížděli ze školy domů a vánoční prázdniny bývaly jedny z nejoblíbenějších v rámci školního roku. Vedle toho šlo o cestu jako takovou. Pokud student nebydlel zase až tak daleko, počasí bylo příznivé, jel povozem, nebo šel v doprovodu dalších studentů, byla pro něj cesta jedním z nezapomenutelných dojmů studentského období. V opačném případě mu cestování domů utkvělo ve vzpomínkách hlavně kvůli nesnázím, které musel podstoupit.

S trochou nadsázky vzpomíná Jiří Guth-Jarkovský na to, jak s dalšími studenty putoval na Vánoce domů: „*To bylo něco těšení, když jsme šli, vlastně jeli o Vánocích domů z Rychnova do Kostelce. Již jsme mysleli, že pro nás z domu ani nepošlou, ať tu k nám přijde náš jeden spolužák, který též s námi jel, že již zde pro nás kočí Forejtek jest. – Jeho kobyly, vlastně herka, bylo jí lze kosti spočítat, kulhala na jednu nohu a vždy s kopečku as pět kroků trap popojela a pak zas pomalu. My jsme mysleli, že nás do Kostelce ani nedoveze. (...) Cestou jsme pořád zpívali a kterákoli bába nás potkala, ostala za námi koukat; a měli jsme již jednou na čase tak, že jsme se do příkopu nesvrhli. (...) Přece jsme se dostali šťastně domů a Forejtkova kobyly, jestli nezcepeněla, žije ještě.*“²⁵⁸

Jinou otázkou však bylo cestování studentů o letních prázdninách. O tom, jak anebo čím cestovali, se příliš nedozvíme, jelikož si autoři uchovali spíše vzpomínky na zážitky, které na cestách prožili.

²⁵⁷ Tamtéž, s. 342. Srov. A. Jirásek, *Z mých pamětí*, s. 135; A. K. Viták, *Paměti starého učitele*, s. 179.

²⁵⁸ J. Guth-Jarkovský, *Paměti*, s. 81-82.

5. Z pamětí středoškolských profesorů

Zabývat se pohledem pedagogů na střední školu na základě memoárů je poměrně obtížné. Hlavní problém spočívá především v tom, jak rozsáhlou a věcnou pozornost věnují svému středoškolskému působení. V první řadě záleží na tom, jak dlouho autor pamětí nebo vzpomínek na střední škole působil. Velmi krátce učili kupříkladu Josef Kachník nebo Josef Bohuslav Foerster. U obou se však jednalo pouze o přechodnou záležitost. Další autoři sice setrvali na střední škole několik let, ale po určité době střední školství opouštějí. Vladimír Novák dává přednost akademické dráze. Hanuš Jelínek odchází po rozpadu Rakouska-Uherska na ministerstvo zahraničních věcí. Ostatní pisatelé působili ve středním školství po celou dobu své profesní kariéry. U těchto autorů můžeme sledovat různé pojetí. Někteří zvolili formu vzpomínek na jedno z míst působení (Jan Šafránek, Alois Jirásek, Otakar Palán). Další ve svých memoárech poskytují více či méně obsáhlý průřez svým učitelským povoláním (August Sedláček, Jiří Guth-Jarkovský, Karel Ninger, Vincenc Prasek, Josef Šimek, Alexandr Batěk).

Ať už se autoři zaměřili ve svých memoárech na určitou etapu nebo na celkový přehled učitelského působení, jejich tendence bývá obdobná. Vzhledem k tomu, že profese středoškolského učitele obnášela častou změnu místa, a tedy i změnu místa pobytu, v popředí zájmu pamětníků bývá zejména popis nového prostředí. Autoři líčí osoby, se kterými se setkávali, společenské, kulturní nebo politické události ze života města atd. Další obsahovou rovinu memoárů zaujímá jejich mimoškolní činnost. Každý z uvedených pamětníků se věnoval rozmanitým aktivitám. Někteří psali učebnice, čítanky, cvičební texty apod. Další se zabývali vlastní vědeckou činností, publikovali odborné články a spisy. Mnozí z nich byli taktéž literárně činní. Psali básně, povídky, překládali. Mohlo by se zdát, že vybraní autoři byli výjimkou. Ve skutečnosti bývalo zcela běžné, že se středoškolští profesori ve svém volném čase zajímali o jiné činnosti, což potvrzují mnohé vzpomínky studentů.

Části, které se vztahují výhradně k povolání učitele, nejsou až tak rozsáhlé. Téměř všichni pamětníci popisují svoje suplentské začátky a více či méně trnitou cestu k pozici skutečného učitele. Po absolvování vysokoškolských studií bylo hlavní starostí kandidátů získat suplentské místo. Přáním některých bylo dostat místo v Praze, anebo blízko domova. Ostatní byli vděční za nabídku do jakéhokoliv města, jelikož volných

míst nebylo příliš nazbyt. Postavení suplentů však bylo značně nestálé a z nařízení školní správy mohli být přeloženi na jinou školu, a tedy i do jiného města. Na pozici suplentů poukazuje kriticky Jiří Guth-Jarkovský: *„Suplenti byli tenkrát tak říkajíc jako děvečky nebo vůbec služebný lid a zemská školní rada byla jejich poptavárnou. Suplentovi, který sloužil po celý školní rok na ústavě, bylo po zápise oznámeno, že ta a ta paralelka »praskla« a že na jeho služby nelze spoléhat. (...) Zemští školní inspektoři přijímali tyto »pány profesory« jako služby a přidělovali jim místa. Suplent, i když se přitom musil stěhovati co rok, ba někdy i půl rok z místa na místo, byl rád, že se mohl stěhovati.“*²⁵⁹

Hlavní snahou každého suplenta bylo dosáhnout místa skutečného učitele, čímž se stal řádným členem profesorského sboru a z čehož vyplývalo mimo jiné zvýšení platu. Zájemců bývalo více než nabídek, a tak někdy trvalo až několik let, než se žadatel na nějaké místo dostal. Uchazečům nezbývalo než čekat a posílat své žádosti. Například Jiří Guth-Jarkovský se dostal na pozici skutečného profesora až po osmi letech. Příčinou tak dlouhé doby bylo to, že jeho jediným cílem byla Praha.

Taktéž profesori mohli být přeloženi, mnohdy ale sami žádali o profesorské místo v jiném městě. Své důvody uvádí August Sedláček těmito slovy: *„Rychnovské gymnázium bylo obecné. Já sice jsem se domohl zde skutečného ustanovení, ale abych byl zabezpečen na staří a také protože jsem byl na kraji Čech a měl jsem všude po Čechách daleko, žádal jsem o místo jiné.“*²⁶⁰ Sedláček přešel na gymnázium v Táboře, které bylo státní, a tím měl zajištěnou penzi. Hlavním důvodem bylo ale to, že Tábor byl blíže Praze, odkud měl lepší dopravní dostupnost po českých zemích, a tak mohl snadněji sbírat materiály pro svou badatelskou činnost. Naproti tomu Vincenc Prasek, který byl profesorem na gymnáziu v Táboře, žádal o uvolněné místo do Olomouce, aby byl alespoň blíže rodnému Slezsku. Další usilovali o to, aby získali místo v Praze. Obvyklou praxí bylo, že středoškolský profesor vystřídal až několik míst. Vincenc Prasek pobyl na sedmi působištích a svoji zkušenost nazval „učitelskou odyseou“. Výjimkou byl Karel Ninger, který strávil celou dobu na jednom gymnáziu.

Suplentům se nevyhnuly ani nepříznivé finanční poměry. Zvláště na začátku působení se neobešli bez pomoci rodičů, případně si museli vypůjčit, aby mohli zaplatit svoje počáteční výlohy za stěhování, byt atd. Každá změna místa znamenala další finanční zátěž. O další nepříjemné zkušenosti se zmiňuje Jiří Guth-Jarkovský:

²⁵⁹ J. Guth-Jarkovský, Paměti, s. 274.

²⁶⁰ A. Sedláček, Paměti, s. 51.

„Tenkrát my, suplenti, musili jsme čekat velmi dlouho, nežli nám byl poukázán plat. Nastoupili jsme 16. září, učili pak v září, říjnu, v listopadu, ba až v prosinci – a pořád bez platu. To se opakovalo každého roku, přesto, že i noviny poukazovaly na tento nešvar – velmi mírně řečeno. Ale nic platno. Byrokratický stroj byl jako beran, ani se nehnul. Jednou, až kolem 18. prosince, přišel poukaz a ovšem že všechen dlužný honorář pak byl vyplacen najednou, arci bez úroků. Ale z čeho měl suplent být živ až dosud, o to nikdo se nestaral.“²⁶¹

Běžně se stávalo, že suplenti skládali státní zkoušky až v době svého pedagogického působení. Mnozí si doplňovali svou kvalifikaci pro nižší stupeň a podstupovali zkoušky také pro vyšší stupeň. Většina z pamětníků se shoduje na tom, že po dodatečném vykonání zkoušek, měli v podstatě dost volného času. Úvazek středoškolských učitelů býval mezi 17-20 hodinami týdně, a tak se ve zbývajícím čase mohli zabývat různými aktivitami. Alois Jirásek píše: „...školních hodin jsem neměl mnoho, sedmnáct, korektory úloh neubíraly mně také hrubě času, poněvadž jsem učil češtině toliko v jedné třídě, a to nečetné. Zbývalo mně tudíž teď po odbyté zkoušce dosti volného času. A já ho užíval vydatně. Četl jsem mnoho, studoval díla historická i prameny historické, sháněl jsem se po starých tiscích.“²⁶²

Charakter vzpomínek týkajících se školního života je téměř u všech stejný. Autoři se omezují na pouhý popis pedagogického sboru, který se cyklicky opakuje s každým novým působištěm. Pokud se zmiňují o svých metodách a přístupu ke studentům, tak jej vždy pozitivně hodnotí. V zásadě se jedná o výrazně subjektivní pohled, který není pro bližší posouzení relevantní, jelikož chybí jakákoliv zpětná vazba ve vzpomínkách studentů, která by jej mohla buď potvrdit, anebo vyvrátit.

Hodnocení středoškolského systému v memoárech pedagogů v zásadě chybí. Jedinou formalitou, kterou podrobují kritice, jsou povinné školní konference. Ty se konaly v pravidelných intervalech a mimo toho ještě mimořádně. Hlavními tématy bývaly prospěch a chování studentů nebo záležitosti týkající se celého ústavu. „Sáhodlouhé a nekonečné“ konference považovali za strast pedagogického povolání, při nichž pak „užívali profesori času k některým písemným pracem úředním nebo dokonce četli noviny“.²⁶³

²⁶¹ J. Guth-Jarkovský, Paměti, s. 277-278.

²⁶² A. Jirásek, Z mých pamětí, s. 343.

²⁶³ J. Guth-Jarkovský, Paměti, s. 401.

Jestliže autoři ve svých pamětech postihují celou svoji profesní dráhu středoškolského pedagoga, mají obdobný sklon v zachycování prožitých skutečností. Čím dále se posouvají na pomyslné časové linii, tím méně věnují pozornost školnímu prostředí. Zkušenosti a dojmy z výkonu povolání se pro ně stávají stereotypní záležitostí, a tím více dávají prostor mimoškolnímu světu. A takto vystihl hodnocení svého několikaletého učitelského působení Jiří Guth-Jarkovský: „...*uplynul čas, jako plyne vždycky v práci, rychle, a rok se podobal roku skoro jako vejce vejci.*“²⁶⁴

²⁶⁴ Tamtéž, s. 336.

Závěr

Na základě zvoleného vzorku pamětí a vzpomínek jsem se pokusila vytvořit obraz střední školy očima pamětníků, respektive studentů. Ve své podstatě jde spíše o možný obraz, který je především ovlivňován povahou pramene. Paměti a vzpomínky se obecně vyznačují určitými specifickými znaky. Jejich forma není určována žádnou normou, je ryze individuální a vždy záleží na autorovi, jak je pojme a co všechno zaznamená. Žádné memoáry nepodávají úplný pohled, tudíž ani výsledný obraz nemůže být celistvý, a ani vyčerpávající. Případné omezení vyplývá z možností autorovy paměti, rozsahu autorových zkušeností a v neposlední řadě jejich záměrného výběru. Časový odstup působí na paměť tak, že stereotypní opakující se fakta splývají a upadají v zapomnění, řada pamětníků si je pak není schopna vybavit. Vedle toho nepovažují mnohé skutečnosti za podstatné nebo za vhodné, aby je v memoárech vůbec uváděli. V případě stanoveného tématu střední školy pamětníci na jedné straně dokumentují vlastní období života. Na druhé straně se dívají na již proběhlé události z pohledu své současnosti. Během jejich života došlo k mnohým změnám, a to nejen v rámci střední školy, ale také ke společenským a hospodářským. Mnohé z prožitých skutečností již v jejich současnosti reálně neexistuje, nebo probíhá ve zcela jiné podobě, a tak se je snažili zachytit jako svědectví pro budoucí generace. Často zaujímají vysvětlující tendenci. Zásadní význam představuje taktéž subjektivní rovina. Autoři prezentují vlastní dojmy, postoje a mínění, což nám umožňuje získat jeden z možných pohledů. Postřehy konkrétních autorů jsou buď zcela individuální, nebo vyjadřují obecně platné stanovisko, na základě toho je pak možné mínění pisatelů vzájemně porovnávat. Neocenitelným přínosem pamětí a vzpomínek je reflexe autorů a pohled do jejich myšlenkového světa. Obraz, který autoři poskytují, je ovlivňován ještě jedním důležitým aspektem. Významnou roli hraje autorovo literární nadání. Zvláště ti autoři, kteří byli literárně aktivní, dokázali zachytit prožitou minulost mnohem živěji a plastičtěji.

Rozsah vzpomínání na středoškolská studia je různorodý. V pamětech tvoří pouhý výsek ze života autora. Větší či menší míra pozornosti závisí většinou na paměti autora a významu, který tomuto období přisuzoval. Obecně není v pamětech, zachycujících lineárně celý autorův život, věnován střední škole výraznější prostor. Jejich celková koncepce je vždy zaměřena hlavně na období profesní činnosti. Zcela jinak je tomu

u vícedílných pamětí, jejichž rozměr umožňuje autorům širší pojetí. V rámci vzorku memoárů se jedná zejména o paměti K. V. Raise, J. Karafiáta, R. Fischera nebo J. Gutha-Jarkovského. Zásadní význam pro sledování vymezeného tématu práce mají memoáry věnované výhradně středoškolským studiím, a to vzpomínky V. Řezníčka, V. Kosmáka, J. Klika a K. Hovorky. Další skupinu představují vzpomínky na dětství a mládí, a tedy také na středoškolská studia. Mezi ně patří vzpomínky J. Šohájka, A. Tvrdka, K. Klostermanna, P. Kopala nebo J. S. Machara.

Určitým specifikem jsou paměti a vzpomínky autorů, kteří se vůči svým středoškolským studiím stavěli zcela odmítavě, a v důsledku své antipatie věnovali střední škole minimální prostor. Typický příklad můžeme najít u Eduarda Grégra, který vymezil gymnaziálním studiím ve svých pamětech pouze jednu stránku s tím, že je to odplata za obtíže, které tam zažil.

Podoba obrazu střední školy je dána také obsahovou rovinou memoárů. Konkrétní témata, kterými jsem se zabývala, vyplynula především z toho, jaké informace nám memoáry nabízejí a jaké je z nich možné vytěžit. Nejčastěji se vzpomínky na středoškolská studia týkají dvou základních tematických okruhů. První okruh tvoří otázky vztahující se bezprostředně k střední škole. Nejvýraznějším momentem v životě studenta byl vstup na střední školu a okolnosti s tím spojené. Dále se můžeme dozvědět, co studenty motivovalo, jak vnímali přísnou školní kázeň nebo jaký byl jejich přístup k náboženským povinnostem. Mezi autory nenajdeme snad jediného, který by nevzpomínal na své profesory, popřípadě na jejich metody výuky a zkoušení. Pokud hodnotí střední školu jako výchovnou a vzdělávací instituci, tak převažuje hlavně negativní kritika.

Prostřednictvím memoárů ventiluje řada autorů svoje pocity nespravedlnosti, domnělé či oprávněné křivdy. V tomto případě je míra subjektivity poměrně značná, a tudíž nejsou tyto konkrétní vzpomínky z hlediska využití významné. Co se týká obecně školní každodennosti, v jejich povědomí zůstaly většinou pouze ty události, které se vymykaly běžnému stereotypu. Autoři vzpomínají na jakékoliv vybočení z předepsaného řádu a na případné konfliktní situace. Při vzpomínání na svá středoškolská studia zaujímají spíše negativní postoj, naopak příznivě hodnotí období života, respektive mládí. S velkou oblibou se rozpomínají na nezbednosti a alotria, které prováděli, na ulehčování si školních povinností nebo na obcházení a překračování zákazů.

Druhý tematický okruh nesouvisí přímo se střední školou, ale s každodenním životem studentů mimo ní. Zvláště v memoárech těch autorů, kteří studovali ve vzdálenějších městech, se objevují vzpomínky týkající se hmotného zajištění, bydlení a stravy. S určitou nostalgií zachycují cesty domů na prázdniny. Vzhledem k tomu, že se v průběhu 2. poloviny 19. století zvyšoval počet středních škol a docházelo k rozvoji dopravy, změnilo cestování studentů také svoji formu. Tak, jak se cestování studentů uskutečňovalo ve 2. polovině 19. století, bylo v následujícím období již neexistujícím jevem a jeho podoba zůstala pouze ve vzpomínkách pamětníků.

Na rozdíl od studentských vzpomínek neposkytují memoáry středoškolských profesorů to, co bychom od nich očekávali. Reflexí střední školy se zabývají v minimální míře, a tudíž nelze vytvořit ani možnou variantu vůči pohledu studentů. Výsledkem je spíše obraz ze života suplentů.

Ať už se jedná o memoáry studentů nebo středoškolských profesorů, bylo by samozřejmě možné příslušný vzorek dále rozšiřovat o nevydané paměti nebo vzpomínky. Nejsem si však jistá, zda-li by to mělo další přínos. Pokud se podíváme na obsahovou formu memoárů, zjistíme, že mají obdobné dispozice, což lze předpokládat také u rukopisných textů. Možné využití se nabízí také v případě vzpomínek otištěných v památnících a almanaších. Zde je třeba upozornit na jejich reprezentativnost, pozitivní a oslavné zaměření, jelikož byly vydávány zejména u příležitosti výročí založení střední školy.

Ediční poznámka

Při citování pramenů jsem vycházela ze současné pravopisné normy. Upravovala jsem psaní velkých písmen ve slovech Vánoce a Velikonoce. Odstranila jsem dobové zdvojení souhlásek (např. ve slově professor). Přejatá slova typu metoda, theorie, pense jsem pozměnila do dnešní podoby psaní. Předložky s, z a předpony s-, z- jsem upravila podle současné pravopisné normy. Nerozepisovala jsem zkratky. Nezasahovala jsem do interpunkce. Jazykové a stylistické zvláštnosti autorů jsem ponechala v původní podobě.

Seznam použitých pramenů a literatury:

1. Prameny:

- Barák, Josef, Vzpomínky Josefa Baráka, Praha 1905.
- Batěk, Alexandr, Jak jsem padesát let žil a pracoval, Praha 1925.
- Bittner, Jiří, Z mých pamětí, Praha 1894.
- Čapek, Tomáš, Moje Amerika, Praha 1935.
- Čech, Svatopluk, Kniha vzpomínek, Praha 1926.
- Fischer, Josef Ludvík, Listy o druhých a o sobě, Praha 2005.
- Fischer, Richard, Cesta mého života, díl I., Olomouc 1934.
- Foerster, Josef Bohuslav, Poutník, Praha 1929.
- Foerster, Josef Bohuslav, Poutníkovy cesty, Praha 1932.
- Fürst, Bedřich (ed.), Vzpomínky ze života českého lesníka Václava Kaliny, Praha 1930.
- Grégr, Eduard, Historie rodiny, Praha 1996.
- Guth-Jarkovský, Jiří, Paměti, díl I., Praha 1929.
- Heller, Servác, Z minulé doby našeho života národního, kulturního a politického, díl II., Praha 1918.
- Heller, Servác, Z minulé doby našeho života národního, kulturního a politického, díl IV., Praha 1923.
- Herben, Jan, Kniha vzpomínek, Praha 1935.
- Holeček, Josef, Pero. Román – paměti, Praha 1976.
- Holub, Antonín, Z mých vzpomínek, Plzeň 1932.
- Hovorka, Karel, Vzpomínky na Pardubice, Pardubice 1913.
- Hýsek, Miloslav, Paměti, Brno 1970.
- Charvát, Josef, Můj labyrint světa, Praha 2005.
- Jelínek, Hanuš, Zahučaly lesy, Praha 1947.
- Jirásek, Alois, Z mých pamětí, Praha 1980.
- Kabrhel, Gustav, Po padesáti letech, Praha 1933.
- Kachník, Josef, Vlastenecké vzpomínky na Nivnici, Třebíč, Uherské Hradiště, Olomouc a Prahu, Olomouc 1937.
- Kalvoda, Alois, Vzpomínky, Praha 1932.
- Kaplický, Václav, Hrst vzpomínek z mládí, Praha 1988.

Karafiát, Jan, Paměti spisovatele broučků, část I., Praha 1919.

Karafiát, Jan, Paměti spisovatele broučků, svazek II., Praha 1921.

Karásek ze Lvovic, Jiří, Vzpomínky, Praha 1994.

Kavka, Václav Julius, Mé paměti, Praha 1906.

Klásterský, Antonín, Vzpomínky a portréty, Praha 1934.

Klik, Josef, Vzpomínky na studia v Jindř. Hradci, Jindřichův Hradec b. d.

Klostermann, Karel, Vzpomínky na Šumavu, Strakonice 2006.

Konšel, Josef, Moje cesta, Brno 2003.

Kopal, Petr, Z mého života, Praha 1894.

Kosmák, Václav, Vzpomínky bývalého studenta, Brno 1902.

Kramář, Karel, Paměti Dr. Karla Kramáře, Praha b. d.

Kramoliš, Čeněk, Vzpomínky z učitelské a spisovatelského života, Olomouc 1948.

Krejčí, František Václav, Konec století, Praha 1989.

Křižík, František, Paměti Františka Křižíka, Praha 1952.

Kunte, Ladislav, Cesty, kterými jsem šel, Praha 1906.

Kunz, Jaroslav, Kus českého života, Praha 1929.

Kvapil, Jaroslav, O čem vím, Praha 1932.

List, Vladimír, Paměti, Ostrava 1992.

Machar, Josef Svatopluk, Konfese literáta, Praha 1984.

Mattuš, Karel, Paměti, Praha 1921.

Mošna, Jindřich, Jak jsem se měl na světě, Praha 1954.

Musil, Robert, Z mých životních pamětí, Chrudim 1940.

Nejedlý, Otokar, Dětství a chlapectví na Podřipsku, Praha 1940.

Němec, Bohumil, Vzpomínky, Praha 2002.

Ninger, Karel, Paměti prof. Karla Ningra, Písek 1932.

Novák, Vítězslav, Vítězslav Novák osobě a o jiných, Praha 1970.

Novák, Vladimír, Vzpomínky a paměti, Brno 1939.

Novotný, Antonín, O mládí téměř staropražském, Praha 2000.

Opletal, Josef, Moje paměti, Brno 2005.

Palán, Otakar, Mé vzpomínky, Kolín 1939.

Palán, Otakar, Povídky a vzpomínky, Kolín 1939.

Páta, Josef, Litomyšlský student, Litomyšl 1934.

Prasek, Vincenc, Paměti Vincence Praska, Opava 2006.

Pražák, František, Půl století, Praha 1946.

Promberger, Antonín, Zápisky starého učitele, Praha b. d.

Quis, Ladislav, Kniha vzpomínek, Praha 1902.

Rais, Karel Václav, Ze vzpomínek, díl II., Praha 1927.

Řezníček, Václav, Královehradecké vzpomínky, Hradec Králové 1904.

Sedláček, August, Paměti z mého života, Praha 1997.

Sedlák, Jaroslav, Z lavice za katedru, Praha 1960.

Sezima, Karel, Z mého života, svazek I., Praha 1945.

Seifert, Augustin, Vzpomínka mládí – posilou v životě, Praha 1933.

Srb, Adolf, Z půl století, Praha 1913.

Stašek, Antal, Ze vzpomínek, Praha 1964.

Šafránek, Jan, Vzpomínky na Kolín, Praha 1924.

Šimek, Josef, Moje paměti a vzpomínky, Praha 1927.

Šohajek, Jindřich, Paměti. Vzpomínky mládí, Pelhřimov 2002.

Štěch, Václav Vilém, V zamlženém zrcadle, Praha 1967.

Štěpánek, Zdeněk, Vzpomínky, Praha 1966.

Štolba, Josef, Z mých pamětí, díl I., Praha b. d.

Štorch-Marien, Otakar, Sladko je žít, Praha 1992.

Šusta, Josef, Léta dětství a jinošství, Praha 1947.

Thomayer, Josef, Ze zápisků lékaře, Praha 1977.

Tvrdek, Alois, Vzpomínky slánského rodáka, Slaný 1938.

Ullmann, Karel, Po zavátých stopách mého života, Brno 1948.

Vachek, Emil, Vzpomínky na starý Hradec, Havlíčkův Brod 1960.

Vaněk, František Bernard, Vlaštovky se vracejí, Praha 1946.

Vika, Karel, Studentské vzpomínky, Praha 1930.

Viták, Antonín Konstantin, Paměti starého učitele-vlastence, persekucí postiženého, díl I., Praha 1902.

Vondráček, Vladimír, Lékař vzpomíná (1895-1920), Praha 1978.

Vyskočil, Quido Maria, Vzpomínky z mého dětství, Příbram 1946.

Wenig, František, Obrázky ze staré školy, Praha b. d.

Weyr, František, Paměti, I, Brno 1999.

Winter, Zikmund, Vzpomínky z mládí, Praha 1946.

Zrzavý, Jan, Jan Zrzavý vzpomíná na domov, dětství a mladá léta, Praha 1971.

2. Bibliografie:

Bibliografie vydané:

Kadečková, Marie, Paměti - vzpomínky – korespondence. Bibliografický soupis za léta 1945-1968, Hradec Králové 1970.

Kolářková, Valerie - Pekanová, Svatava, Česká životopisná literatura vydaná v letech 1971-1975, Olomouc 1978.

Kovářová, Alena, Česká životopisná literatura vydaná v letech 1986-1990, Olomouc 1992.

Nicolausová, Eva, Česká životopisná literatura vydaná v letech 1976-1980, Olomouc 1982.

Nicolausová, Eva, Česká životopisná literatura vydaná v letech 1980-1985, Olomouc 1987.

Petrů, Eduard, Česká životopisná literatura vydaná v letech 1953-1957, 1.-3. část, Olomouc 1958.

Petrů, Eduard, Česká životopisná literatura vydaná v letech 1958-1962, Olomouc 1963.

Riedlová, Marie, Česká životopisná literatura vydaná v letech 1963-1967, Olomouc 1968.

Riedlová, Marie - Nádvorník, Miroslav, Česká životopisná literatura vydaná v letech 1968-1970, Olomouc 1973.

Spisovatelé o sobě. I. Čeští spisovatelé, Brno 1972.

Elektronické databáze:

Bibliografie české literární vědy - Retrospektivní bibliografie (do roku 1945). Dostupné z: <<http://isis.ucl.cas.cz/?form=ret>>.

BIBLIO - Literatura od roku 1990. Dostupné z: <<http://biblio.hiu.cas.cz/>>.

Česká národní bibliografie. Dostupné z: <<http://sigma.nkp.cz/F/>>.

3. Literatura:

- Bagin, Albín, Pokus o charakteristiku memoárové literatury, Slovenská literatúra 24, 1977, č. 2, s. 170-177.
- Bláhová, Kateřina – Petrbok, Václav (eds.), Vzdělání a osvěta v české kultuře 19. století, Praha 2004.
- Bártová, Blanka, Paměti z devadesátých let devatenáctého století jako historický pramen, diplomová práce, Katedra československých dějin FF UK, Praha 1985.
- Fabian, Juraj, Pramenná hodnota memoárových textů, Slovenská archivistika, 1986, roč. 21, č. 1, s. 73-81.
- Cach, Josef, Vznik a vývoj středního školství v českých zemích, Acta Universitatis Carolinae, Philosophica et historica 5, Praha 1987, s. 15-74.
- Cach, Josef - Valenta, Josef, Výchova a vzdělání v českých dějinách, III. 1. část, Praha 1990.
- Česká politika, díl V., Praha 1913.
- Československá vlastivěda, díl X., Praha 1933.
- Garčic, Jindřich, Paměti-tradice-skutečnost (Memoárová literatura jako jedna z forem přetváření světa), in: Handlová, Kateřina (ed.), Problematika historických a vzácných knižních fondů Čech, Moravy a Slezska. Paměti – způsob zobrazení skutečnosti, Brno 2001, s. 9-16.
- Hájek, Přemysl, Úvod, in: Z pamětí československých mužů a žen, Praha 1929, s. 5-13.
- Handlová, Kateřina (ed.), Problematika historických a vzácných knižních fondů Čech, Moravy a Slezska. Paměti – způsob zobrazení skutečnosti, Brno 2001.
- Havránek, Jan, Role gymnázií při vytváření kulturní elity českého národa v 2. polovině 19. století, in: Minulost, současnost a budoucnost gymnazijního vzdělávání, Semily 2000, s. 61-71.
- Havránková, Zdeňka, Memoárový žánr a jeho místo v literární teorii, Bulletin Ústavu ruského jazyka a literatury XI, 1967, s. 43-50.
- Hlavačka, Milan, Dějiny dopravy v českých zemích v období průmyslové revoluce, Praha 1990.
- Hlavačka, Milan, Zrod moderní dopravní a komunikační sítě v českých zemích, in: Bláhová, Kateřina (ed.), Komunikace a izolace v české kultuře 19. století, Praha 2002, s. 24-31.

- Holemá, Pavla, Frekvence memoárové literatury v letech 2004-2006, diplomová práce, Ústav české literatury a knihovnictví FF MU, Brno 2008. Dostupné z elektronické databáze Masarykovy univerzity: < <http://is.muni.cz/thesis/> >.
- Hroch, Miroslav a kol, Úvod do studia dějepisu, Praha 1985.
- Jiráčková, Pavlína, Frekvence memoárové literatury v letech 2000-2003, diplomová práce, Ústav české literatury a knihovnictví FF MU, Brno 2008. Dostupné z elektronické databáze Masarykovy univerzity: < <http://is.muni.cz/thesis/> >.
- Kadlec, Jaroslav, Přehled českých církevních dějin, díl II., Praha 1991.
- Kádner, Otakar, Vývoj a dnešní soustava školství, díl I., Praha 1929.
- Klika, Josef - Sokol, Josef, Stručný slovník pedagogický, díl I.-VI., Praha 1891-1909.
- Klufa, Jan, Autobiografie a memoáry v české literatuře devatenáctého století, diplomová práce, Katedra české literatury a literární vědy FF UK, Praha 2005.
- Lenderová, Milena - Jiránek, Tomáš - Macková, Marie, Z dějin české každodennosti, Praha 2009.
- Machačová, Jana, Rodina české inteligence v 19. století, Macháčová, Jana – Matějček, Jiří (eds.), Studie k sociálním dějinám 19. století, sv. 3, Opava 1993, s. 7-64.
- Machačová, Jana – Matějček, Jiří, Nástin sociálního vývoje českých zemí 1780-1914, Opava 2002.
- Machačová, Jana – Matějček, Jiří, Využití beletrie a pamětí při sledování sociálního vývoje, Macháčová, Jana – Matějček, Jiří (eds.), Studie k sociálním dějinám 19. století, sv. 2, Opava 1993, s. 134-165.
- Machačová, Jana – Matějček, Jiří, Využití vzpomínek v historické sociologii, in: Sekyrková, Milada (ed.), Paměti a vzpomínky jako historický pramen, Praha 2006, s. 57-69.
- Masarykův slovník naučný, díl IV., Praha 1929.
- Masarykův slovník naučný, díl V., Praha 1931.
- Mocná, Dagmar a kol., Encyklopedie literárních žánrů, Praha-Litomyšl 2004.
- Myška, Milan – Zámečník, Stanislav – Holá, Věra, Práce s pamětníky a vzpomínkami, Ostrava 1967.
- Novák, Jan V. - Novák, Arne, Přehledné dějiny literatury české od nejstarších dob až po naše dny, Brno 1995.
- Novotná, Martina, Obraz gymnazisty poloviny 19. století ve světle jeho deníků, diplomová práce, Ústav českých dějin FF UK, Praha 1999.
- Ottův slovník naučný, díl 1.- 28., Praha 1888-1909.

- Petráň, Josef a kol., Úvod do studia dějepisu. III. Nauka o historických pramenech, Praha 1983.
- Pražák, František, Dětství vynikajících lidí českých, Turnov 1939.
- Pražák, František, Soupis literárních pamětí, in: Paměti českých spisovatelů z dětství, Praha 1946, s. 215-223.
- Randák, Jan, Životní světy, paměti a jejich interpretace, in: Sekyrková, Milada (ed.), Paměti a vzpomínky jako historický pramen, Praha 2006, s. 79-89.
- Řezníčková, Kateřina, Študáci a kantoři za starého Rakouska. České střední školy v letech 1867-1918, Praha 2007.
- Sekyrková, Milada (ed.), Paměti a vzpomínky jako historický pramen, Praha 2006.
- Strejček, Ferdinand, Úvod, in: Z pamětí našich spisovatelů, Praha 1928, s. 5-9.
- Šafránek, Jan, Školy české. Obraz jejich vývoje a osudů, svazek II., Praha 1918.
- Šafránek, Jan, Za českou osvětu. Obrázky z dějin českého školství středního, Praha 1898.
- Urban, Otto, Česká společnost 1848-1918, Praha 1928.
- Válek, Vlastimil, Časové aspekty v memoárové literatuře, Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity, D 29, 1982, s. 205 –213.
- Válek, Vlastimil, K specifičnosti memoárové literatury Brno 1984.
- Válek, Válek, Memoárová literatura 20. století, Brno 2000.
- Válek, Vlastimil, Vztah memoárové literatury k literatuře dokumentární, Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity, D 31, 1984, s. 137-144.
- Veselá, Zdenka, Vývoj české školy a učitelského vzdělání, Brno 1992.
- Vošahlíková, Pavla, Česká škola ve druhé polovině 19. století očima pamětníku, in: Pocta profesoru Zdeňku Kárníkovi, Praha 2003, s. 265-277.
- Vošahlíková, Pavla, Škola základ života, in: Jak se žilo za časů Františka Josefa I., Praha 1996, s. 137-174.
- Vošahlíková, Pavla, Jak se žilo za časů Františka Josefa I., Praha 1996.